



UNIVERSITETET I AGDER
FAKULTET FOR HUMANIORA OG PEDAGOGIKK

Karriereveiledning for elever med nedsatt funksjonsevne i videregående skole:

En intervjuundersøkelse av fire veilederes erfaringer

Marie Denice Jordbru

Veileder:

Anne-Dorthe Tveit

Fakultet for Humaniora og Pedagogikk

Institutt for Pedagogikk

Universitetet i Agder, 2017

SAMMENDRAG

Denne masteroppgaven har tatt for seg karriereveiledning for elever med nedsatt funksjonsevne i den videregående skolen. Det har vært fokus på hvordan veilederen gjennom karriereveiledning kan hjelpe eleven til å ta reflekterte og selvstendige valg for sin fremtid. Det er tatt utgangspunkt i Urie Bronfenbrenners bioøkologiske modell. Da i sammenheng med karriereveiledning for å se nærmere på hvordan veiledningen blir påvirket av elementer i elevens mikro, meso, ekso og makrosystem. Videre vil jeg redegjøre for hvordan kommunikasjonen kan bli brukt som redskap for refleksjon i veiledningen.

Det er gjort en intervjuundersøkelse av fire veiledere som har erfaring med å veilede elever med nedsatt funksjonsevne. Hvor det er blitt innsamlet data med henhold til veiledernes erfaringer. Hensikten var å få en dypere forståelse for veilederens prosess og hans rolle i systemet. Funnene av datamaterialet viser at en veileder må være bevisst det systemet han arbeider i og han må kunne samarbeide og kommunisere med de ulike partene som er involvert i elevens omgivelser. Ikke minst være bevisst sine egne holdninger i møte med eleven slik at eleven ikke skal oppleve å bli tilegnet flere begrensninger enn hva eleven har fra før.

FORORD

Det er dagen før innlevering av oppgaven og jeg sitter og tenker tilbake på masterprosjektet, som har gitt meg en ny glede til feltet pedagogikk og videre en positiv forventning til hva fremtiden vil kunne bringe. Veilederne jeg intervjuet viser en forståelse, tillitt og egnethet når de satt og delte sine erfaringer, noe som ikke alltid var tilfelle når jeg fikk karriereveiledning på videregående skole. Min inspirasjon for å skrive denne oppgaven kommer fra de positive veiledningene som jeg har fått i voksen alder. Hvor jeg har funnet en indre motivasjon og vilje til å gjennomføre masteren.

Jeg vil i denne sammenheng også vise min takknemlighet til de som har hjulpet meg i denne prosessen. Først en takk til min veileder, professor Anne-Dorthe Tveit for gode samtaler og flotte tilbakemeldinger. Jeg vil også takke min ektemann Thomas Jordbru for å være min støtte og diskusjonspartner.

Med vennlig hilsen

Marie Denice Jordbru

INNHold

KAPITTEL 1 INNLEDNING	5
1.1 En kort presentasjon av tema.....	5
1.2 Formålet og problemstillingen	7
1.3 Noen avgrensninger i begrepsbruken	8
1.3.1 Veilederen	8
1.3.2 Hva er karriereveiledning?	8
1.3.3 Hva er «nedsatt funksjonsevne»?	9
1.4 Oppgavens oppbygging.....	10
KAPITTEL 2 SYSTEMTEORETISK KARRIEREVEILEDNING	12
2.1 Systemteori og den bioøkologiske modell	12
2.1.1 Systemene i den bioøkologiske modellen	13
2.1.2 Proksimale prosesser.	14
2.1.3 Karriereveiledning i et systemteoretisk perspektiv	16
2.2 Karriereveilederens rolle	18
2.3 Kommunikasjon og Refleksjon	19
2.3.1 Fire perspektiver i kommunikasjonen	20
2.3.2 Posisjonen i kommunikasjonen	22
2.3.3 Anvendelse av system og posisjon i karriereveiledning	24
2.5 Oppsummering	27
KAPITTEL 3 INTERVJU SOM METODE OG ETISKE FORBEHOLD	28
3.1 En kort begrunnelse for en kvalitativ metode	28
3.1.1 Et fenomenologisk perspektiv	29
3.1.2 Semistrukturert intervju.....	29
3.1.3 Bruk av opptak som redskap	30
3.2 Etiske forbehold	32
3.2. 1 Forskerens rolle	32

3.2.2 Informert samtykke	33
3.2.3 Konfidensialitet og anonymisering	34
3.2.4 Konsekvenser og ansvar	35
3.3 Analysen av datamaterialet	35
3.4 Vurdering av intervjuenes validitet og reliabilitet.....	38
3.4.1 Vurdering av utvalget.....	39
3.4.3 Vurdering av intervjuene.....	40
3.4.4 Vurdering av egen rolle.....	41
3.5 Oppsummering	42
KAPITTEL 4 SYSTEM, KOMMUNIKASJON OG REFLEKSJON	43
4.1 Hvordan kan veileder hjelpe gjennom karriereveiledning	43
4.1.1 Sentrale elementer i karriereveiledningens prosess.....	43
4.1.2 Veilederen «en person som samhandler med flere».....	46
4.1.3 Sosialpedagogikk og karriereveiledning - «Vår jobb er en blanding av begge»	48
4.2 Å hjelpe eleven til å ta reflekterte valg angående utdanning eller arbeid	51
4.2.1 Hjelp til refleksjon gjennom kommunikasjon	51
4.2.3 Fordommer i karriereveiledningen	58
KAPITTEL 5 AVSLUTTENDE KOMMENTARER.....	61
5.1 Oppsummering av oppgavens teoretiske grunnlag	61
5.2 Noen bemerkninger av funnene fra intervjuundersøkelsen.....	62
5.3 Noen avsluttende bemerkninger	63
5.4 Praktiske konsekvenser og videre forskning	63
REFERANSER	65
Vedlegg 1:.....	68
Vedlegg 2:	69
Vedlegg 3:	71

KAPITTEL 1 INNLEDNING

1.1 En kort presentasjon av tema.

Min masteroppgave vil ta for seg feltet karriereveiledning i videregående skole. I et samfunn som konstant er under utvikling, vil det alltid være behov for ny kunnskap og en økt kompetanse både på arbeidsmarkedet, utdanningssektoren og på et individuelt nivå. Større kompleksitet, hurtigere forandringer, økt teknologisk utvikling og politisk og økonomiske endringer gjør at vi har en annen virkelighet enn den som var for noen tiår siden (Jørgensen, 2004). Denne forandringen har resultert i et større og mer kreativt marked, hvor det er mer normalt å endre karriere, omskolere og videreutdanne seg. Derimot er det som Jørgensen (2004) hevder, paradoksalt hvordan det med større karrierevalg fører med seg en større uvitenhet om hvilke muligheter som er tilgjengelige

Ifølge utvalget for NOU (2016) vil karriereveiledningen i videregående skole gi gode muligheter og være godt forberedt til å gi elevene yrkes- og utdanningsrettet veiledning. Det kan gjennom god karriereveiledning hjelpe eleven til å bli bevisst sine valg, verdier og interesser, for å så å kunne gjøre et reflektert og bevisst valg for fremtidig utdanning eller arbeid. Videre hevder NOU (2016) at god karriereveiledning «...kan bidra til mindre frafall og færre omvalg i både grunnopplæring og høyere utdanning» (s. 10), og definerer det slik; «Karriereveiledning skal bidra til befolkningens deltakelse i utdanning og arbeid» (s. 21).

I den henseende er det nødvendig med noen standard policys og etiske retningslinjer som er spesielt rettet mot kvaliteten i karriereveiledning. Peter Plant (2004) påpeker hvor viktig det er å ha fokus på begge sidene. Det vil si både standard policys og etiske retningslinjer, og viser til ulike internasjonale dokumenter med henhold til dette. Fellesmomentene for disse dokumentene er «...the importance of the concept of free choice, of human rights, of impartiality, and of equal opportunities» (Plant, 2004, s. 148). Kvalitet i karriereveiledning er ikke bare viktig i form av å opprettholde økonomiske, sosial og personlig utvikling, men også med tanke på å konstruere en stabil fremtid på et økonomisk, sosialt, miljø- og individuelt nivå (Plant, 2012). Slik det er fremstilt her må det være lagt til rette for en bro mellom individet og samfunnet. Hvor god kvalitet i karriereveiledningen kan støtte veilederen til å hjelpe eleven å finne både seg selv og sin plass i samfunnet.

Karriereveiledning har som samfunnsprosjekt å koble alle individer inn i utdanning eller arbeid (Svendsrud, 2015b). Hensikten er å veilede og informere søkeren på best mulig måte

slik at han kan ta et informert og reflektert valg for fremtiden. I en utredning gjennomført av organisasjonen *Unge funksjonshemmede*, viser at veiledere og arbeidsgivere ikke har god nok informasjon om hvilke arbeidsoppgaver en med nedsatt funksjonsevne kan gjøre. En slik tendens kan føre til at de som skal hjelpe ser kun begrensningene istedenfor potensialet. Tiltakene som blir lagt frem er blant annet å legge til rette for at veiledere kan bli bedre informert innen de muligheter en med nedsatt funksjonsevne kan ha (Unge Funksjonshemmede, 2011).

Landsorganisasjonen i Norge (LO) (2011). viser til en studie angående livslang karriereveiledning, hvor det i likhet med Unge funksjonshemmede viser til manglende kunnskaper rundt hva en med nedsatt funksjonsevne kan gjøre. LO støtter Unge funksjonshemmede når de sier at det er nødvendig at opplæringen til karriereveiledere bør inkludere opplæring innen veiledning for personer med særskilte behov. Det er flere organisasjoner som arbeider med råd og veiledning for personer med nedsatt funksjonsevne. Blant annet se nettsidene: Kompetanse Norge (2016), Sansetap (2017) og Jobbforalle (2017).

I en rapport angående skolens rådgivningstjeneste gjennomført av Buland (2010) i Trondheim. Var hensikten å se nærmere på om rådgivningstjenesten stod i tråd med lover og forskrifter, og om rådgivningens bidrag hjalp eleven til mestring og læring, utdannings- og yrkesvalg og til å finne seg til rette på skolen. Buland (2010) ser at et bredt nettverk av involverte aktører er viktig for rådgivningens kvalitet. Hvor et samarbeid med både skolen og eksterne aktører påvirker kvaliteten og hevder videre at rådgivningen er på vei til å bli «hele skolens oppgave» (Buland, 2010, s. 130).

Det er to typer rådgivning ved de videregående skolene; sosialpedagogisk rådgivning, som forholder seg til å hjelpe elevene slik at de finner seg til rette i opplæringen. Og utdannings og yrkesrettet rådgivning som har til hensikt å hjelpe elevene «...til å bli bevisst egne verdier, interesser og forutsetninger, til selvinnsikt, kunnskap og evne til å foreta egne valg om utdanning og yrke» (Nou, 2016, s. 135--136). Dette støtter Vidar Grøtta (2004) i det han påpeker hvordan karriereveiledning har til hensikt å hjelpe brukeren til å «...få den nødvendige assistansen til å treffe valg som bidrar på best mulig måte til å realisere vedkommende sitt potensial og preferanser i forhold til arbeidslivet» (Grøtta, 2004, s. 8). Det er et tredje tilbud for ungdom i videregående alder, som jeg her ikke vil gå nærmere inn på. Oppfølgingstjenesten er et tilbud for ungdom som ikke er under opplæring men som ønsker å fullføre videregående. For en bedre forklaring av oppfølgingstjenestens tilbud se utdanning.no (2017).

1.2 Formålet og problemstillingen

Forskningen viser at det er en generell mangel på kunnskap om mennesker med nedsatt funksjonsevne og deres ferdigheter og muligheter på arbeidsmarkedet. Med bakgrunn i denne problematikken har jeg valgt problemstillingen:

Hvordan kan veileder gjennom karriereveiledning hjelpe elever med nedsatt funksjonsevne til å ta reflekterte valg angående utdanning eller arbeid?

Denne oppgaven vil ikke se på hva en med nedsatt funksjonsevne vil kunne bidra med på et arbeidsmarked. Dette fordi en person som kan sies å ha «nedsatt funksjonsevne» er en stor og mangfoldig gruppe, med svært subjektive og varierende funksjonshemninger. Det vil være fokus på hvordan veilederen kan hjelpe eleven til å reflektere over vesentlige sider av seg selv slik at eleven kan bli bevisst sine egenskaper og interesser.

Formålet med masteren blir da å se nærmere på feltet karriereveiledning i videregående skole. Da særlig med tanke på hvordan karriereveiledning kan hjelpe elever med nedsatt funksjonsevne til å ta reflekterte og selvstendige valg for sin fremtid. For å kunne gå dypere inn i fenomenet vil det bli gjennomført fire intervju med fire karriereveiledere ved ulike videregående skolars rådgivertjenester. Dette for å få en bedre innsikt i hva veilederen kan bidra med i veiledningsprosessen ved hjelp av kartlegging, samarbeids partnere og kommunikasjon. Det vil si hva veilederen kan bidra med i karriereveiledningen slik at eleven kan ta et reflektert valg angående utdanning eller arbeid.

Dette er også utgangspunktet for forskningsspørsmålene. Bakgrunnen for det første spørsmålet forholdet seg til hva karriereveiledning er, hvor hensikten blir å se nærmere på hva som kan kvalifiseres som «god karriereveiledning.». Det neste spørsmålet viser til hvordan legge til rette for refleksjon i karriereveiledning. Hensikten her er å se nærmere på hva veileder bidrar med for å hjelpe eleven til å reflektere over utdanning eller arbeid.

Forskningsspørsmålene blir da som følger:

1. Hva er god karriereveiledning?
2. Hvordan hjelpe til refleksjon i karriereveiledning?

1.3 Noen avgrensninger i begrepsbruken

For å bedre forstå problemstillingen; Hvordan kan veileder gjennom karriereveiledning hjelpe elever med nedsatt funksjonsevne til å ta reflekterte valg angående utdanning eller arbeid? Vil jeg her forsøke å gi en kort definisjon av «karriereveiledning» og «nedsatt funksjonsevne». Dette for å gi leseren et utgangspunkt for de rammene denne oppgaven forholder seg i. En kort begrunnelse for hvorfor jeg har valgt å bruke begrepet «veileder», som betegnelse på den profesjonelle i denne oppgaven vil også kort redegjøres for her. Begrepet «refleksjon» vil derimot bli utdypet i sammenheng med kommunikasjon i kapittel to.

1.3.1 Veilederen

Det er i faglitteraturen en stor diskusjon rundt hva som skiller rådgivning og veiledning. Jeg vil ikke her gå inn i denne diskusjonen, men ser det nødvendig å gi en kort redegjørelse for hvorfor jeg bruker begrepet «veileder» og ikke «rådgiver» i denne oppgaven, til tross for at utvalget for datamaterialet betegner seg selv for «rådgivere». Det kan oppstå en naturlig overlapping mellom de ulike hjelpeapparatene hevder (Lauvås & Handal, 2014). Et fellestrekk mellom rådgivning, veiledning, coaching og konsulent og lignende, er at de ulike yrkesrollene har som mål å gi støtte og hjelp til veisøker. Da for at veisøker selv kan reflektere over og avgjøre hva som er rett for veisøkeren å gjøre (Johannessen, Vedeler & Kokkersvold, 2010; Lauvås & Handal, 2014). I største delen av faglitteraturen jeg har brukt blir den profesjonelle representert som veileder. På grunnlag av dette velger jeg følge teoriens betegnelse for ikke å forvirre begrepsbruken, når jeg drøfter teori og datamateriale.

1.3.2 Hva er karriereveiledning?

I denne oppgaven vil jeg forholde meg til Tonje F. Gravås og Ingjerd E. Gaarder (2011) sin definisjon av hva karriereveiledning er. Definisjonen er individorientert, samtidig som den viser til rammene en veileder må forholde seg til. Definisjonen blir formulert på følgende måte:

«Profesjonelle individuelle samtaler mellom en veileder og veisøker om karriererelaterte spørsmål, med den hensikt å bidra til å styrke veisøkers refleksjon, motivasjon og ferdigheter til å håndtere egen karriere» (Gravås & Gaarder, 2011, s. 20).

Det kan sies at pedagogikken fremmer et individorientert kunnskapssyn, hvor Vorum (2014) hevder at kunnskap blir konstruert i det sosiale felleskap, og veiledning er individorientert. Hun presenterer videre en kort definisjon av hva veiledning bør være og viser til Kari Sødénå «... Veiledning bør ivareta det bestående, støtte veisøkers selvstendige tenkning og samtidig fremme en overskridende refleksjon» (Vorum, 2014, s. 129). Derimot mener Jørgensen (2004) det ikke er tilstrekkelig med en individorientert veiledning i karriereveiledning, dette fordi «karrierer blir til innenfor strukturer» (s. 23) og den enkeltes muligheter og valg blir påvirket av disse. Karriereveiledningen vil på grunnlag av dette ha en overlappende tilnærming til både veileders strukturelle rammer og det relasjonelle aspektet ved veiledningen. Definisjonen av Gravås og Gaarder (2011). fremhever noen elementer som kan viser relasjonen mellom karriereveiledning og annen veiledning. Det vil si at karriereveiledningen vil både inneha rammer innen karriererelaterte spørsmål, relasjonen mellom veileder og veisøker og hensikten med veiledningen, nemlig veisøkerens refleksjon, motivasjon og ferdigheter.

1.3.3 Hva er «nedsatt funksjonsevne»?

En person med nedsatt funksjonsevne har begrenset eller svikt av fysiologiske, biologiske eller psykologiske egenskaper (Bufdir, 2015).. World Health Organization (2016) beskriver funksjonsnedsettelse som svekkelser, nedsatt bevegelse og deltaker restriksjon. NOU 2001:22 (2001) legger til at funksjonshemmede forhold viser til en friksjon mellom individets forutsetninger og samfunnets krav til funksjon.

I følge definisjonen over blir ikke et mennesket sett på som et avvik i samfunnet, derimot er det samfunnet som avviker dersom det ikke legges til rette for et individs behov for å fungere optimalt. Tangen (2014) fremhever at det er en relasjonell forståelse mellom individets forutsetninger og samfunnets krav og betingelser. Hvor et individ kan sees på som funksjonshemmet i enkelte situasjoner og ikke i andre. Individuelle særtrekk blir vurdert og satt i forhold til omgivelsenes normer, krav og betingelser.

Denne oppgaven vil ta i bruk denne brede termen for funksjonsnedsettelse som beskrevet over. Begrunnelsen for et så generelt og bredt utgangspunkt, og ikke et mer avgrenset felt som synsnedsettelse, psykisk utviklingshemning eller bevegelses hemning, er fordi veilederen i videregående skole ikke er begrenset til *en* funksjonsnedsettelse, men vil oppleve å møte elever som har varierende funksjonsnedsettelser. Dette kan gjøre at veileder vil kunne møte

ulike utfordringer i sitt arbeid. Jeg vil her ta utgangspunkt i tre spesialpedagogiske utfordringer som Liv Lassen (2014) beskriver i artikkelen *spesialpedagogisk rådgivning*.

(1) Veileder må kunne tilrettelegge for et godt møte med veisøker, Det vil si at veilederen må tilrettelegge for trygghet i veiledningen, dette fordi det er en sårbar situasjon å være den som søker hjelp. Her kreves det at veileder viser forståelse for veisøkers livsverden og anerkjennelse av de andre involverte fra elevens nettverk.

(2) Veileder må ha en bevissthet på hvordan hjelpeprosessen skal fungere. Dette innebærer kontakt, kartlegging, utforskning av muligheter og tiltak. Altså fremgangsmåten, faglig ståsted og hvordan denne står i samsvar med veisøkerens ståsted. Veileder må ha egenskaper som aktiv lytting og kommunikasjonsferdigheter både til å kunne uttrykke seg med veisøker, men også kunne uttrykke seg til veisøkerens nettverk.

(3) Den tredje utfordringen (Lassen, 2014) tar opp er veileders evne til å akseptere veisøkers valg. Veisøker kan oppleve å føle at de står i gjeld til veileder, det blir da veileders oppgave å bevisstgjøre veisøkeren på sine ressurser, egenskaper og evne til selvbestemmelse gjennom glede og oppmuntring. (Lassen, 2014) påpeker her at veisøker skal ha lært en generell strategi for problemløsning og blitt bevisst vesentlige sider av sine egenskaper og ferdigheter.

1.4 Oppgavens oppbygging

Kapittel to «Systemteoretisk karriereveiledning» er den teoretiske delen av oppgaven. Momentene som blir tatt opp her er med utgangspunkt i Urie Bronfenbrenners bioøkologiske utviklingsmodell, som har et systemteoretisk perspektiv og settes i sammenheng med karriereveiledning i videregående skole. Videre i kapittelet vil det kort redegjøres for karriereveilederens rolle, kommunikasjon og refleksjon.

«Intervju som metode» er kapittel tre og er en beskrivelse av min fremgangsmetode for å samle datamaterialet. For på best mulig måte kunne svare på problemstillingen og oppgavens forskningsspørsmål. Etske forbehold for forskningens hensikt og min rolle som intervjuer følger i dette kapittelet.

Kapittel fire «System, kommunikasjon og refleksjon» viser til en kort presentasjon av det innsamlede datamaterialet og en drøfting av informantenes ytringer sammen med teorien. Dette kapittelet er delt i to for på best mulig måte svare på helheten av problemstillingen –

nemlig; Hvordan kan veileder gjennom karriereveiledning hjelpe elever med nedsatt funksjonsevne til å ta reflekterte valg angående utdanning eller arbeid?

Det avsluttende kapittelet vil ta for seg hovedmomentene for oppgaven og vurdere hvorvidt jeg har svart på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Da – om mulig – trekke noen konkluderende bemerkninger. For å strukturere kapitlenes innhold har jeg valgt å starte hvert kapittel med en liten innledning for å forklare hva kapittelet inneholder, og avslutte kapittelet med en liten oppsummering.

KAPITTEL 2 SYSTEMTEORETISK KARRIEREVEILEDNING

I dette kapitlet vil jeg ta for meg oppgavens teoretiske grunnlag for hvordan veileder gjennom karriereveiledning kan hjelpe elever med nedsatt funksjonsevne til å ta et reflektert valg angående utdanning eller arbeid. Jeg vil ta utgangspunkt i et bioøkologisk perspektiv på veiledningen og vil redegjøre for Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. Denne vil settes i sammenheng med karriereveiledning og hvordan veiledningen kan bli påvirket av både indre og ytre faktorer. Faktorer som følger av proksimale prosesser i elevens mikro, meso, ekso og makrosystem. Deretter vil jeg ta for meg begrepet kommunikasjon, som her er inspirert av Gregory Bateson og se på hvordan kommunikasjonen kan brukes som et redskap for refleksjon i veiledningen.

2.1 Systemteori og den bioøkologiske modell

Systemteori baserer seg på tanken om likevekt, en balanse mellom de ulike faktorer som har påvirkning på en persons utvikling og handlinger. Systemteori ut fra Bronfenbrenners bioøkologiske perspektiv sentrerer rundt hvordan mennesket utvikler seg i et samspill med omgivelsene (Johannessen et al., 2010). Det er som Bronfenbrenner, Lerner, Hamilton og Ceci (2005) hevder at mennesket skaper elementene nødvendig for å forme menneskets utvikling.

Bronfenbrenners bioøkologiske modell forholder seg til individets helhetlige utvikling, da på et systemteoretisk nivå. Individet er sentrum, som blir påvirket av nære og personlige relasjoner, samfunnet, sosiale media og politiske forhold (Bronfenbrenner et al., 2005). Individet og samfunnet må betraktes deretter som konstant under utvikling, hvor den bioøkologiske utvikling er sammensmeltingen av sosiale, psykologiske og biologiske faktorer. Det vil si, menneskets forståelse av omgivelsene og hans eller hennes relasjon til det, i tillegg til menneskets voksende evne til å oppdage, opprettholde og/eller endre omgivelsene. Ifølge Bronfenbrenner kan det da sies at roten av menneskets bioøkologiske utvikling er sammensmeltingen av elementer fra biologiske, psykologiske og sosiale relasjoner som påvirkes og utvikles rundt og av mennesket (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner et al., 2005).

2.1.1 Systemene i den bioøkologiske modellen

Systemene blir fremstilt gjennom en modell med fire konsentriske sirkler. Personen det handler om blir plassert i midten av den innerste sirkelen, som representerer mikrosystemet (Bronfenbrenner, 1979). Dette systemet forholder seg til det umiddelbart nære til personen det handler om og er de første relasjonene som formes og er som regel familie, og etter hvert barnehagen, skolen og venner. Mikrosystemet representerer de nærmeste relasjoner som individet blir påvirket av og utvikles rundt

Den neste sirkelen representerer mesosystemet og er de ulike relasjonene mellom de forskjellige mikrosystemene (Bronfenbrenner, 1979). Det vil si at mikrosystemet der foreldrene deltar og mikrosystemet der læreren deltar møtes og skaper en relasjon, der de samhandler i mesosystemet med barnet som forbindelse. Det er ved hjelp av mesosystemet at barnet utvikler komplekse, interpersonlige relasjoner og lærer at han kan påvirke og utvide miljøet han er i (Bronfenbrenner, 1979). Et eksempel kan være individets møte med karriereveileder, hvor de tar for seg ulike faktorer i individets liv som utgjør hans interesser, da ved å skape et mentalt mesosystem. Slik jeg forstår Bronfenbrenner, er et mentalt mesosystem en indre relasjon til de andre mikrosystemene, som gjør at individet kan fortelle om seg selv i en annen setting enn hvor han er. Da for å se sammenhenger og interesser fra de ulike mikrosystemene.

Tredje sirkel representerer eksosystemet som viser til forskjellige miljø der individet det handler om ikke direkte er en del av omgivelsene. Derimot har de forskjellige miljøene en indirekte påvirkning på individet (Bronfenbrenner, 1979). Eksosystemene kan for eksempel være foreldrenes arbeidsplass, lærerens syke barn, karriereveilederens transportproblemer. Ifølge Bronfenbrenner et al. (2005) er eksosystemet faktorer som foregår utenfor individets rekkevidde, men som påvirker hvordan enkelte faktorer oppfører og utvikler seg for individet.

Det ytterste systemet viser til makrosystemet som har et overordnet forhold til de foregående systemene. Makrosystemet representerer politiske, ideologiske og samfunnets regler (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner et al., 2005). For å sette makrosystemet i sammenheng med den videregående skolen, kan det her være hensiktsmessig å se på rammene. Opplæringsloven (2002) fremhever at alle skolebygg skal være egnet til å oppholde seg i. Elevene har rett til et trygt læringsmiljø hvor det er rom til utvikling, trivsel og læring, der omgivelsene tilrettelegges for elever med særskilte behov. Alle skoler skal ha en rektor som har en høyere pedagogisk utdanning, og personalet skal ha relevant kompetanse til å utføre deres respektive arbeidsoppgaver, som opplæring, rådgivning og miljøarbeid.

Mikro, meso og eksosystemet har store likheter med hverandre. Forskjellen foreligger derimot i systemenes interaksjon med individet. Mikrosystemet er der individet ferdes og knytter relasjonelle bånd med andre som ferdes her, og mesosystemet er en samling mikrosystemer som skaper en relasjon mellom hverandre med individet som forbindelse. Til forskjell fra de to førstnevnte har eksosystemet en indirekte påvirkning på individet. Det vil si faktorer som skjer utenfor individets rekkevidde, men som påvirker elementer rundt individet.

Makrosystemet skiller seg helt fra de tre foregående, der det er et mer overordnet og abstrakt overblikk over de fenomener som skaper rammene for samfunnets helhet (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner et al., 2005).

2.1.2 Proksimale prosesser.

Bronfenbrenners bioøkologiske utviklingsmodell har et grunnlag i teorien om at mennesket ikke bare utvikles av kognitive, emosjonelle og motivasjonelle faktorer. Utviklingen skjer også ved hjelp av mennesker, objekter og symboler som er i den fysiske og materielle verden, disse kalles proksimale prosesser (Bronfenbrenner et al., 2005).

De grunnleggende elementene i proximale prosesser er person, prosess, kontekst og tid, da også interaksjonen mellom disse. «In short, proximal processes are the primary engines of development» (Bronfenbrenner et al., 2005, s. 178). Det vil si utviklingsfremmende prosesser hvor det er regelmessige aktiviteter over tid, som oppleves passe utfordrende. Interaksjonen mellom de psykologiske og biologiske egenskaper og miljøets fysiske og sosiale elementer er med på å utvikle individet, dette ut i fra de muligheter og forutsetninger individet har (Bronfenbrenner et al., 2005). Karriereveiledning, slik den blir definert i denne oppgaven, er individ orientert samtidig som den forholder seg til de strukturelle rammene som påvirker individet. Hvor hensikten er å styrke individets refleksjon, motivasjon og ferdigheter til å håndtere egen karriere (Gravås & Gaarder, 2011). Ved å se på de grunnleggende proksimale prosessene; prosess, person, kontekst og tid, kan veileder hjelpe veisøker til å ta reflekterte valg angående utdanning eller arbeid.

Bronfenbrenner (2005) beskriver modellen *process-person-context model*, som jeg her har valgt å direkte oversette som prosess-person-kontekst modell. Her fremhever han de tre faktorene i modellen: (a) *Konteksten* viser til de ulike faktorer som påvirker situasjonen individet er i. (b) *Person* viser til de biologiske og psykologiske egenskapene som individet har og (c) *Prosess*, som viser til individets kontinuerlige utvikling. Denne modellen er

samtidig streng og avslørende. I følge Bronfenbrenner et al. (2005) vil det si at denne modell kan på den ene siden, vise til individets bidrag i sin egen utvikling og på den andre siden viser den til det miljømessige, som i dette paradigmet har et hovedfokus på prosess.

Den sistnevnte påvirkningen viser til en prosess hvor det tvinges en undersøkelse til å konfrontere utfordringer. Ikke bare fordi de *proksimale mekanismene* kan fremme utviklende endringer eller stabilitet hos den enkelte, men også fordi de *fjerntliggende mekanismene* hvor miljøet utenfor det umiddelbart nære, kan påvirke de proksimale prosesser som har en direkte påvirkning på individet (Bronfenbrenner et al., 2005). Dette bekrefter hvordan de proksimale prosessene både i individets psykologiske og biologiske karakteristikk, og miljøets fysiske og sosiale elementer, er med på å utvikle individet.

Bronfenbrenner påpeker en mangel ved sin originale tekst fra 1979. I boken *The ecology of human development* er han så vidt innom en fjerde faktor, nemlig «tid». Tidsaspektet blir videre presisert av Bronfenbrenner et al. (2005), der han fremhever at faktoren «tid» er grunnlaget for å kunne se de vedvarende utviklingen og endringer hos individet. For eksempel et barns utvikling av å lese og skrive ferdigheter eller komplekse språklige egenskaper i samhandling med andre. Effekten av de proksimale prosesser kan kun erfares over tid.

«(...) the process of human development cannot be defined except in relation to time, since the central concern of developmental study is the nature and continuity and change in the biological and psychological structures of individual human beings throughout their life course» (Bronfenbrenner et al., 2005, s. 82).

Det vil si at individets utvikling skjer ved regelmessig interaksjon mellom de biologiske og psykologiske elementene, og de umiddelbart nære omgivelsene. Med andre ord, de proksimale prosessenes påvirkning på individet kan kun sees i relasjon til tid.

Sammenhengen mellom de proksimale prosessene og systemene kan forklares ved å se nærmere på individets relasjon til systemene. Mikrosystemet representerer individets nære relasjoner, som familie, skole og venner. Mesosystemet representerer relasjoner mellom mikrosystemene hos individet og kan sies å være et system for en samling mikrosystemer. Disse to systemene viser bidraget individet har på sin egen utvikling, i tillegg til den direkte påvirkningen de nære relasjonene har.

Eksosystemet representerer de faktorer som har en indirekte påvirkning på individet, men har en direkte påvirkning på dem som samhandler med individet. Til slutt makrosystemet som er

de kulturelle, politiske og samfunnsmessige normer som påvirker individets hverdag. Prosess-person-kontekst-tid modellen er en operasjonell metode for å kartlegge sammenhengene i individets bioøkologiske miljø og de faktorer som påvirker og bidrar til individets hverdag,

Det er ikke nok å kun trekke informasjon fra de proksimale prosessene. Ifølge Bronfenbrenner et al. (2005) er det nødvendig å være oppmerksom på mulige variasjoner i prosessens forløp. Ettersom den blir påvirket av interaksjonen mellom kontekstens faktorer og personens biologiske og psykologiske egenskaper. De proksimale prosessene i sammenheng med karriereveiledning vil kunne bidra til å kartlegge elevens personlige karakteristikk. Det vil si personlige opplysninger om elevens egenskaper og ferdigheter, hva som interesser og hva som motiverer til handling. Videre kartlegging bør også inkludere fra hvilken kontekst eleven befinner seg og kommer fra. Det vil si hvilket støttenettverk har eleven både hjemme og på skolen (mikro og mesosystemet), og hvilken kulturell bakgrunn og rettigheter har eleven (makrosystemet). Hvilke tanker og meninger har eleven rundt sin nåværende situasjon og hvor vil eleven i fremtiden. Både personlige opplysninger og omstendighetene rundt eleven er to sider som former en prosess. Prosess-person-kontekst-tid modellen er ikke fire separate deler, men en helhet hvor veileder og elev - i denne sammenheng - samarbeider for å finne en potensiell karriererettet fremtid enten innen videreutdanning eller arbeid.

2.1.3 Karriereveiledning i et systemteoretisk perspektiv

Elevene har rett til to former for rådgivning, sosialpedagogisk og utdannings- og yrkesveiledning. Dette innebærer at den enkelte elev har rett til informasjon, veiledning, oppfølging og støtte til å finne seg til rette på skolen. Det er elevens behov som bestemmer hvilken form rådgivningen vil ta (Forskrift Til Opplæringsloven, 2008). Karriereveiledningen som i regelverket blir kalt for utdannings- og yrkesveiledning, befinner seg på mikrosystemet. Dette fordi veilederen ferdes i elevens mikrosystem *skole*, hvor elev og veileder skaper en relasjon. Det kan derimot skje overlappinger med mesosystemet, det vil si at elevens ulike mikrosystemer samhandler. Det kan for eksempel være relasjoner mellom foresatte-lærer-elev eller bedrift-lærer-elev.. Veileder og elev kan også skape det som tidligere blir kalt mentalt mesosystem (Bronfenbrenner, 1979), som viser til elevens indre tanker og evne til å se sammenhenger mellom mikrosystemene for å oppdage egne egenskaper, ferdigheter og interesser. Karriereveiledning skal hjelpe eleven til å reflektere over sine ferdigheter, kunnskaper og interesser, noe som står i samsvar med opplæringsloven hvor det står skrevet;

Utdannings- og yrkesrådgiving skal være eit samarbeid mellom ulike personar og instansar på skolen, og skolen skal så langt det er mogleg og hensiktsmessig trekkje inn eksterne samarbeidspartnarar for å gje elevane best mogleg informasjon og tilbod om rådgiving om yrkes- og utdanningsval. Aktuelle samarbeidspartnarar er til dømes andre utdanningsnivå, lokalt næringsliv, partnerskap for karriererettleiing og heimen (Forskrift Til Opplæringsloven, 2008).

Moderne karriereveiledning handler om læring og utvikling. Hensikten i karriereveiledning er som sagt å styrke elevens refleksjon, motivasjon og ferdigheter til å ta egne karrierevalg enten innen utdanning eller arbeid (Gravås & Gaarder, 2011). Det handler i denne sammenheng å øke elevens innsikt i vesentlige sider av seg selv, da ved å skape et rom for refleksjon hvor eleven kan tenke over spørsmål som «hvem er jeg?», «hva vil jeg?» og «hva kan jeg?».

Elever med nedsatt funksjonsevne har rett til tilpasset opplæring. Dette kan variere fra elev til elev. Ofte vil elevene ha mulighet med litt tilrettelegging å følge et ordinært opplæringsforløp. Vest Agder Fylkeskommune (2017) i likhet med andre fylkeskommuner har utredet en rammeplan for elever med en større utfordring til å gjennomføre videregående skole på grunn av en større funksjonshemming. Det skal være lagt til rette for hverdagslivstrening og arbeidslivstrening (Vest Agder Fylkeskommune, 2017). Hverdagslivstrening er et tilbud til elever med store funksjonshemninger. Elevene skal her få mulighet til å utvikle evner til å kunne få et best mulig selvstendig voksenliv. Arbeidslivstrening er et tilbud til elever som har svekket men fungerende arbeidskapasitet, hvor AT har til hensikt å gi eleven grunnleggende kunnskaper og ferdigheter til å bli en del av arbeidslivet.

Systemteori slik den blir etablert i denne oppgaven handler om de ulike faktorer som har en påvirkning på menneskets utvikling. Hvor roten av utviklingen finner sted i sammensmeltingen av elementer fra biologiske, psykologiske og sosiale relasjoner som påvirkes og utvikles rundt og av mennesket (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner et al., 2005). Med andre ord kan systemet sees på som Johannessen et al. (2010) hevder, at det er en «helhet av enkelte deler som hører sammen» (s. 106). På grunnlag av dette vil det videre i kapittelet kort gjøre rede for noen relasjonelle elementer som kan oppstå i veiledningen. Da særlig med utgangspunkt i veilederens rolle, og hvordan veileder gjennom karriereveiledning kan hjelpe elever med nedsatt funksjonsevne til å ta et reflektert valg angående utdanning eller arbeid.

2.2 Karriereveilederens rolle

De fleste karriereveiledere i skolen har flere roller i arbeidslivet, sosialpedagogisk arbeid, karriereveiledende arbeid og ofte arbeider de, i varierende grad, som faglærere. En veileder må på grunnlag av dette være bevisst sin rolle i det systemet som han eller hun praktiserer (Johannessen et al., 2010). Ifølge Gravås og Gaarder (2011) kan dette gjør det nødvendig for en veileder å «nullstille» seg. Det vil si skape et skille mellom de ulike rollene som veilederen har. De påpeker derimot en kontrast til skillet i veileders roller, og hevder at en veiledning burde ha et holistisk utgangspunkt, nemlig et fokus på hele mennesket. Svendsrud (2015b) hevder derimot at veileder er preget av «dobbeltrøller», som gjør at de må balansere sine roller til den situasjonen de befinner seg i. Sosialpedagogisk arbeid relaterer seg til de psykososiale forholdene som eleven er i, og forsøker å gi eleven veiledning i hverdagens utfordringer (Nou, 2016). En karriereveileder arbeider som nevnt med karriererettete spørsmål for å styrke elevens refleksjon, motivasjon og ferdigheter til å håndtere egen karriere. Ifølge Svendsrud (2015b) er det lite realistisk for en veileder å skille sine dobbeltrøller og burde på grunnlag av dette reflektere over hvordan disse påvirker veiledningspraksisen.

Karriereveiledning skal handle om karriererettete spørsmål. Noe som står i samsvar med forskrift for opplæringsloven, hvor det står; «Eleven skal gradvis bli bevisst sine egne interesser, dugleikar og verdier, og få kunnskap, sjølvinnsett og evne til sjølv å kunne ta avgjerd om yrkes- og utdanningsval» (Forskrift Til Opplæringsloven, 2008-3). Det er her gitt en forståelse av at eleven skal få mulighet til å utvikle situasjonsbevissthet. Røknes og Hanssen (2012) påpeker at det vil si å utvikle en evne til å se sine muligheter og begrensninger. Videre hevder de at eleven kan lære situasjonsbevissthet ved å sette realistiske mål for egen videreutvikling og i samarbeid med andre kunne realisere disse. Lassen (2014) bruker begrepet problemløsning for å forklare veisøkers evne til å se sine muligheter og begrensninger og hevder videre at å lære veisøker en generell strategi for problemløsning er en av veilederens utfordringer. I likhet med Røknes og Hanssen (2012) påpeker Lassen (2014) at det her handler om å gjøre veisøker bevisst sine egenskaper og ressurser, da gjennom glede og oppmuntring.

Relasjonen mellom veileder og elev vil være asymmetrisk på flere måter. De fysiske rammene for veiledningen viser seg i hvor veiledningsprosessen foregår. Dette vil ofte være på

«hjemmebane», da på veilederens kontor og innen veilederens spesialfelt. Gjennom et samarbeid med fylkeskommunen, kommunen og skolen. Hvor hensikten er å fange opp elever som har særskilte behov og trenger ekstra tilrettelegging (Nou, 2016). Vil veileder også ofte ha mer informasjon om eleven enn det eleven er klar over, og mer enn eleven har om veilederen selv (Gravås & Gaarder, 2011). Kunnskapen om eleven er med på å forsterke asymmetrien i veiledningen, og gi veilederen en større makt i relasjonen.

Veilederens kunnskaper om elevens bakgrunn kan være retningslinjer for elevens ferdigheter. Paradoksalt må veileder passe på at den personlige kunnskapen veileder besitter om eleven, ikke skaper en barriere for veiledningens formål, hvor dialogen skal være på elevens premisser. Det er som Søndena (2009) presiserer; «vår egen forståelse gjør oss blinde for den andres innfallsvinkler» (s. 26). Noe som underbygger en tidligere etablert påstand om at veileder må reflektere over egen rolle i veiledningspraksisen.

Det er en grunnleggende tillitt tilegnet en fagperson. Tillitten består av en tro på at den kunnskapen veileder har, ikke vil bli misbrukt og at partene i relasjonen vil hverandre det beste. (Røknes & Hanssen, 2012). I møte med eleven er det veileders ansvar å legge til rette for trygghet og tillitt. I følge Lassen (2014) vil det å legge til rette for trygghet i veiledningen kunne fremme kommunikasjon i en potensiell sårbar situasjon, både for foresatte og elev.

I all kommunikasjon er det makt hevder Kristiansen (2008). Veileders ansvar blir da å bruke makten til den andres fordel, nemlig å fremme den andres utvikling og innsikt. Videre peker Kristiansen (2008) på hvordan det ligger et maktuttrykk i veiledningen. Hvor den andre kan misoppfatte gester som veileder gjør bevisst eller ubevisst. Kommunikasjon er ikke kun det innholdet som blir ytret verbalt, men også det nonverbale. Det blir da, som Lassen (2014) påpeker, viktig at veileder er bevisst sine kommunikasjonsferdigheter slik at det kan fremmes en genuin kommunikasjon med alle partene i relasjonen. Videre vil jeg se nærmere på begrepet kommunikasjon og mangfoldet dette har.

2.3 Kommunikasjon og Refleksjon

Refleksjon er en bevisst handling som skjer når vi ønsker å finne mening i noe som først ikke er å forstå. Lauvås og Handal (2014) hevder at refleksjon i veiledning handler om å hjelpe veisøker til å bli bevisst sitt kunnskapsgrunnlag, ikke å formidle hva som er det nødvendige eller riktige kunnskapsgrunnlaget. I samsvar med dette påpeker Vorum (2014) hvordan veiledningens formål handler om å hjelpe veisøker å bli selvbevisst gjennom aktiv handling

og kritisk refleksjon. Hvor det i karriereveiledning handler om å styrke veisøkerens refleksjon og motivasjon, da gjennom karriererettete spørsmål angående ferdigheter, egenskaper og interesser (Gravås & Gaarder, 2011; Jørgensen, 2004; Svendsrud, 2015b). I en veiledningssamtale blir det hevdet at «(...) veilederen er sitt eget «instrument» og samtalen hans verktøy» (Lauvås & Handal, 2014, s. 230). De sier videre at kommunikasjon i veiledning kan av og til virke kunstig og lite naturlig. Veileder må på grunnlag av dette ha et høyt refleksivt nivå over samtalekunsten i veiledning. Med utgangspunkt i problemstillingen; Hvordan kan veileder gjennom karriereveiledning hjelpe elever med nedsatt funksjonsevne til å ta reflekterte valg angående utdanning eller arbeid? Vil jeg her kort redegjøre for hvordan veilederen kan legge til rette for refleksjon ved å være bevisst i kommunikasjonen.

Kommunikasjon er et fenomen som omfatter alt som kan tolkes og bli forstått. Røknes og Hanssen (2012) peker på ordet kommunikasjon, som stammer fra det latinske ordet *comminicare* og betyr «å gjøre felles» (s. 41). Watzlawick, Bavelas og Jackson (1967) påpeker at det er umulige å ikke å kommunisere. I all atferd er det en ytring som kan bli tolket av andre. Atferden kan oppleves gjennom mimikk, kroppsspråk, ytringer eller i stillheten. «A metacommunicational axiom of the pragmatics of communication can be postulated: one cannot not communicate» (s. 50). På samme måte tolker Johannessen et al. (2010) Bateson sin kommunikasjons teori, nemlig at «alt er kommunikasjon» (s. 107). det vil si alle gester som blir gjort eller ikke gjort kommuniserer noe som kan tolkes av andre parter i samhandlingen.

Bateson sin teori er blitt kritisert for å gjøre begrepet kommunikasjon for generell. Det er flere som mener at kommunikasjonen burde forstås som en informasjonspakke som sendes mellom partene og informasjonspakken tolkes og videresendes mellom partene i kommunikasjonen (Johannessen et al., 2010). I likhet med Bateson slik jeg forstår Røknes og Hanssen (2012) og Johannessen et al. (2010) har jeg valgt å se på kommunikasjon som en del av et hele. Alle ytringer er formet i konteksten av tid og rom, og situert i samhandlinger mellom mennesker og blir formulert ut fra en forestilling om hvordan mottaker vil reagere og respondere.

2.3.1 Fire perspektiver i kommunikasjonen

Ettersom alt er kommunikasjon og vi tolker den ut fra en forestilling om hvordan den andre vil reagere og respondere. Kan det her være hensiktsmessig for veilederen å reflektere over sitt utgangspunkt i kommunikasjonen og utgangspunktet til eleven. Røknes og Hanssen

(2012) hevder at det er fire perspektiver i kommunikasjon å forholde seg til; (1) egen perspektivet, (2) andre perspektivet, (3) det intersubjektive opplevelses felleskap og (4) samhandlings perspektivet. Disse fire perspektivene for kommunikasjon har en referanseramme basert på fenomenologi, hermeneutikk, sosial konstruksjonisme og systemisk tenkning. Hvor de involverte bør være seg selv og de(n) andre i kommunikasjonen bevisst.

Fenomenologi er «selve vitenskapen om den menneskelige opplevelsen og erfaringen» (Røknes & Hanssen, 2012, s. 54). Det vil si veileder må prøve å forstå elevens opplevelse og erfaring av verden, utfra elevens forståelse. Hermeneutikk kan sies å være forholdet mellom to aktører og deres forståelseshorisont. Forståelseshorisont er en aktørs referanseramme av erfaringer, følelser og tanker som all tolkning trekker på. I kommunikasjon vil veileder kunne fortolke elevens opplevelse, da utfra veilederens egne forutsetninger. På grunn av dette kan veilederen utvide sin egen for-forståelse av verden (Røknes & Hanssen, 2012). Sosial konstruksjonisme er; en forståelse av hvordan omverdenen skapes i mellommenneskelig interaksjon, Røknes og Hanssen (2012) beskriver det slik;

«Kunnskap er noe vi konstruerer i møte med ulike erfaringer på bakgrunn av den for-forståelsen vi har (...) Menneskets handlinger blir forstått først og fremst med utgangspunkt i sosiale relasjoner og en fellesskapet virkelighet» (Røknes & Hanssen, 2012, s. 154-155).

I denne sammenheng vil det si at de konstruksjonene som skapes utgjør den for-forståelse som veilederen og eleven møter nye erfaringer med. Systemisk tenkning i denne sammenheng handler om å analysere relasjonene i kommunikasjonen, samhandlinger og konteksten dette foregår i. Slik jeg forstår Watzlawick et al. (1967) er det ikke innholdet av kommunikasjonen som er det relevante, men interaksjonen. Det er en likhet mellom systemteorien til Bateson og Bronfenbrenner. Bronfenbrenners bioøkologiske modell er preget av individets relasjon til omgivelsene. Det er individets forståelse og relasjon til sine omgivelser og individets voksende evne til å opprettholde, utvikle eller endre disse, som påvirker den bioøkologiske utviklingen hos individet (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner et al., 2005). Bateson sitt kommunikasjonsperspektiv forholder seg til interaksjonen i den mellommenneskelige relasjonen, der all tolkning og forståelse av verden skjer. Det vil si at både Bronfenbrenner og Bateson legger vekt på interaksjonen i relasjonene og hvordan individet blir påvirket, forstår og tolker dette.

Ut fra fenomenologi, hermeneutikk, sosial konstruksjonisme og systemisk tenkning, er det mulig å si at mennesker kan velge å skape og forstå virkeligheten på forskjellige måter. Dette fenomenet kaller Røknes og Hanssen (2012) for relativ konstruksjonisme. Denne forståelsen av virkeligheten forutsetter noen betingelser, nemlig at et menneske ikke kan velge fritt å være hvem eller hva som helst. Ifølge Jørgensen (2004) er et av ansvarsområdene til en karriereveileder å ta utgangspunkt i drømmen til sin klient. Målet er å fange opp de karriereverdier som kan operasjonaliseres. På denne måten prøve å knytte disse verdier til konkrete og realistiske muligheter. Hvor elev og veileder i gjensidig forståelse og felleskap, kan reflektere over elevens ferdigheter og de potensielle valgmuligheter for videre utdanning eller arbeid. Det er som Kirkebæk (2009) sier at hvordan man møter den andre handler ikke om hvilken kunnskap som fungerer for situasjonen, men en forståelse av at vi eksisterer i et felleskap som krever en forening av felles kunnskaper.

Å se på kommunikasjon ut fra fire perspektiver er en grov forenkling over et komplisert fenomen i den mellommenneskelige samhandlingen påpeker Røknes og Hanssen (2012). Johannessen et al. (2010) påpeker at alle aktører i en samtale vil oppleve meningsinnholdet forskjellig, derimot at alle tolkningene hører til i en allsidig virkelighetsbeskrivelse. Røknes og Hanssen (2012) påstår videre at det kan være enklere å forholde seg til perspektivene som ulike posisjoner i samhandlingen. Jeg forstår det slik at ved å plassere seg inn i de ulike perspektivene kan man observere sin egen og andres forståelse fra den posisjonen som man tar i kommunikasjonen. Jeg vil på grunnlag av dette forholde meg til posisjonen i kommunikasjon, når jeg vil utdype hvilket perspektiv veilederen posisjonerer seg i. Da med utgangspunkt i problemstillingen og hvordan en veileder kan legge til rette for refleksjon.

2.3.2 Posisjonen i kommunikasjonen

Første posisjon; Egen perspektivet representerer min *verden*, det vil si det personlige for det enkelte individ. Vi bringer med oss en forforståelse og en selvforståelse i situasjoner som påvirker hvordan vi tolker andres atferd og omgivelsene vi er i. I arbeid med mennesker bør veileder være selvreflektert over sin personlighet, holdninger, kulturbakgrunn og forforståelse. Det er et spørsmål om å være selvreflektert i sin rolle, da for å kunne ivareta både den som søker hjelp og seg selv (Røknes & Hanssen, 2012). Veilederens selvrefleksjon i møte med den andre blir også poengtert blant annet i Gravås og Gaarder (2011), Kristiansen (2008) og Jørgensen (2004). Det er en generell enighet at på grunn av veilederens kompetanse

i veiledningsprosessen, følger det også et ansvar til refleksjon over hvordan forholde seg til og handle i ulike veiledningssituasjoner.

Andre posisjon; Andre perspektivet representerer *din verden* og viser til hvordan man kan plassere seg i den andres posisjon for å få en bedre forståelse for hvordan de opplever situasjonen (Røknes & Hanssen, 2012). I arbeid med mennesker vil den profesjonelle møte mennesker som er totalt forskjellig fra enn selv. Den andre har en annen livsverden og kunnskapsgrunnlag enn deg selv, og som den profesjonelle må du møte ham der hvor han er. I en karriereveiledende situasjon bør veileder være oppmerksom på at elevens holdninger, verdier og meninger ikke nødvendigvis er de samme som veilederens. Veilederen kan oppleve å ha et større kunnskapsgrunnlag, og som veileder ved en videregående skole – ofte lengre livserfaring. I veiledningsprosessen kan veileder glemme å ta utgangspunkt i elevens ståsted og da glemme at eleven ikke har de samme kunnskaper som ham selv. Dette kan stramme inn det åpne rommet for refleksjon og relevante spørsmål - som for veileder er innlysende – kan deretter bli glemt i rommets restriksjoner (Gravås & Gaarder, 2011; Jørgensen, 2004).

Tredje posisjon; Det intersubjektive opplevelses felleskap representerer *vår verden* og handler om å skape en gjensidighet mellom partene i kommunikasjonen. Gjensidig kommunikasjon med andre mennesker er et grunnleggende behov. Å kjenne at man blir møtt av et annet menneske forutsetter at man kan skape et felles opplevelsesfelt. Kirkebæk (2009) presiserer at møtet mellom to er en forståelse av å eksistere i et felleskap som krever en forening av kunnskaper. Det vil si at vi meddeler og utvider vår egenverden med den andre slik at vi sammen kan ta del i et felleskap. Kommunikasjon i de mellommenneskelige relasjoner blir styrt av mønstre som et individ har tilegnet seg (Røknes & Hanssen, 2012). Individet blir altså påvirket av de individuelle personligheter, atferd og forforståelse.

Fjerde posisjon; Samhandlingsperspektivet representerer *Meta perspektivet*, som kan sies å være et perspektiv på perspektivene. Det er en beskrivelse på hvordan man kan kommunisere om samhandlingen og dialogen, nemlig Meta kommunisere (Røknes & Hanssen, 2012). Å ha et metaperspektiv i kommunikasjonen kan klargjøre og tydeliggjør elementer som kan dukke opp i dialogen. Da med spørsmål som «hva mente du?», «spøker du nå?» eller «gav det mening det jeg sa?» (Johannessen et al., 2010). Å ha et metaperspektiv over veiledningen kan både hjelpe samhandlingen, og gi veilederen mulighet til å ha et metaperspektiv over egen rolle i veiledningen. Spørsmålene som stilles kan være mangfoldige, men i like stor grad som veileder stiller spørsmål til eleven, vil veileder kunne stille seg selv like mange. Spørsmål som «forstod jeg spørsmålet riktig?», «forstod jeg hva eleven mente?» og «forstod eleven meg?»

(Jørgensen, 2004). I likhet med veiledningens mål om å styrke elevens refleksjon over egne ferdigheter, kan slike spørsmål i veiledningen styrke veilederens selvrefleksjon.

2.3.3 Anvendelse av system og posisjon i karriereveiledning

Posisjon en og to viser til veilederens plassering i kommunikasjonen, enten med et perspektiv ut fra sin egen forståelse eller en tolkning av perspektivet av den andres forståelse. Disse perspektivene har elementer fra både fenomenologi, som vil si at veileder prøver å forstå elevens opplevelse og erfaring ut fra hennes forståelse av verden. Og elementer fra hermeneutikken, som viser til veileders forståelseshorisont. Det vil si veilederens forståelse og tolkninger trekker på de erfaringene, tankene og holdningene som veileder har. I begge perspektivene er det et fokus på veilederens selvbevissthet og refleksjon over egen forståelse. Det vil si en forståelse av sitt subjektive ståsted og at denne ikke er den samme som elevens. Når en veileder møter eleven i veiledning, vil veileder møte en som er fundamentalt forskjellig fra seg selv (Kristiansen, 2008). En selvbevissthet gjør det mulig å være bevisst sine styrker og svakheter, ressurser og begrensninger. «Selvrefleksjon og dialog med andre bidrar til at vi kan utfordre det konstruerte og endre vår egen forforståelse» (Røknes & Hanssen, 2012, s. 105).. En veileders evne til selvrefleksjon ved å sette seg selv i lys av sine realistiske egenskaper, vil også kunne operere mer nyansert.

Det er, som nevnt tidligere, ikke mulig å ikke se situasjonen ut fra eget subjektive ståsted. En veileder vil være influert av egne holdninger, verdier og kunnskaper, altså en veileder ståsted er ikke det samme ståstedet som veisøkeren har (Jørgensen, 2004; Lassen, 2014). Derimot er det subjektive bidraget som en fagperson bidrar med, en viktig del av prosessen hevder Røknes og Hanssen (2012) og viser til en avhandling skrevet av Eystein Våpenstad.

Våpenstad viser til veilederens evne til å sette situasjonen inn i kontekst med en bevissthet over egne forutsetninger. Noes som er viktig for at fagpersonen skal kunne sette den andre i fokus og ikke seg selv, da ved å skille mellom subjektive elementer som kan hjelpe og de som kan forstyrre realiteten. Her er det mulig å se hvordan noen elementer av veilederens proksimale prosesser kan påvirke veilederen. Veilederens evne til å bli bevisst de faktorer i seg selv og sine omgivelser som kan påvirke veiledningens forløp, kan bidra til å hjelpe veilederen til å bli oppmerksom på eleven og videre hjelpe eleven til å reflektere over sine interesser og egenskaper.

I posisjon tre ble det etablert at det intersubjektive felleskapet krever et gjensidig felleskap i kommunikasjonen (Røknes & Hanssen, 2012). Å skape et felles opplevelsesfelt kan da sies å forutsette at veileder er aktivt lyttende i kommunikasjonen. Det å lytte kan sies å være «lettere sagt enn gjort». Å ha en aktivt lyttende holdning i veiledning krever tilstedeværelse og oppmerksomhet på hva som blir sagt verbalt og non-verbalt. Johannessen et al. (2010) sier at en veileder må først lytte til den andres problem, deretter lytte til hvordan den andre tolker og forstår problemet. Videre vises det til ulike veiledningsferdigheter en veileder kan ta i bruk for å formidle at hun lytter aktivt; minimumssvar, speiling, parafrasering, klargjøring og oppsummering (Johannessen et al., 2010; Jørgensen, 2004; Lauvås & Handal, 2014). I faglitteraturen er det ulik mening om hvilke veiledningsferdigheter som har den største betydningen. Slik jeg ser det er veiledningsferdighetene nevnt over som regel ikke enkelthandlinger, men blir utført av veileder i kombinasjon med hverandre og da ofte uttrykt som spørsmål.

Det er unntak for denne påstanden. Minimumssvar er i sin essens bekreftende lyder og gester som; mm, jah eller hodenikking, små håndbevegelser. Det er derimot gjennom spørsmål at veileder kan få en forståelse for om sin tolkning av hva som blir sagt stemmer overens med veisøkers forståelse (Johannessen et al., 2010). Ved å behandle spørsmål, som ofte er personlige av karakter, da på en gjennomtenkt og reflektert måte kan være med på å forme en trygghet og tillitt til veileder hevder Lauvås og Handal (2014). De sier videre at tillitt er noe som en veileder må gjøre seg verdig til, og må gjøres i samhandlingen om innholdet i veiledningen.

Spørsmål er ment å gi grunnlag for veiledningen. Legen spør pasienten «hvordan føler du deg?», psykologen spør «hvordan fikk det deg til å føle?» og karriereveilederen spør «hva liker du best å gjøre?». Det er en kunst å stille spørsmål sier Johannessen et al. (2010) og presiserer at for å stille gode spørsmål må veileder aktivt lytte til veisøker. Lauvås og Handal (2014) skriver at veileder bør være bevisst på noen farer ved å stille spørsmål. Først at veiledningen kan få en følelse av å være et forhør, en utspørring. Noe som i karriereveiledningen kan resultere i at eleven blir usikker og trekker seg tilbake. En annen fare er at veileder stiller så mange spørsmål at eleven innstiller seg på dette, og vil ikke frivillig ta opp et tema, men venter på å svare på veileders spørsmål. Hensikten er ikke at veileder skal stille flest mulig spørsmål, men å stille spørsmål som gjør at eleven vil reflektere, fortelle, formidle og dele sine erfaringer, opplevelser og drømmer.

Sirkulære spørsmål er sterkt knyttet til et økosystemisk perspektiv og inspirert av Bateson. Disse spørsmålenes hensikt er å kartlegge sammenhenger og undersøke forskjeller og relasjoner hos veisøker (Johannessen et al., 2010). Å benytte seg av sirkulære spørsmål vil som regel begynne med en del av det aktuelle innholdet, som så utvikler seg videre ut i systemet for å se helheten av innholdet (Mathisen & Høigaard, 2004). Johannessen et al. (2010) sier at ved å ta i bruk sirkulære spørsmål blir det tatt utgangspunkt i fire spørsmålstyper, som jeg kort vil belyse her.

Spørsmål som undersøker *forskjeller* kan bidra til å skape en oversikt og trekke ut vesentlige sider ved innholdet. Dette ved å se på forskjeller i relasjoner, opplevelser og personer. *Effektspørsmål* forholdet seg til spørsmål om hvordan en handling virker på andre, eller andres handlinger virker på enn selv. *Hypotetiske* spørsmål retter seg mot mulige scenarier her og nå eller fremtidige. Her kan veileder hjelpe eleven å prioritere mellom det som er ønsket, sannsynlig og realistisk. Konstruktive og realistiske hypoteser kan forberede eleven på fremtiden. *Triadiske* spørsmål har til hensikt å vise eleven hvordan enkelte hendelser har hatt effekt på andre i situasjonen. Slike spørsmål kan bidra til at eleven blir mer observant på andre i sin omgangskrets. Sirkulære spørsmål er som sagt en måte for veileder å kartlegge sammenhenger hos eleven og samtidig bli oppmerksom på elevens biologiske og psykologiske egenskaper. Det kan påstås at gjennomtenkte og reflekterte spørsmål kan gjennomsyre alt, de bekrefter, viser interesse, er oppklarende og kan være med på å skape ettertanke og refleksjon.

Om det aksepteres at det er umulig å ikke å kommunisere av den enkle grunn at alt er kommunikasjon, slik Watzlawick et al. (1967) hevder. Må kommunikasjon betraktes som en del av et hele. Dette fordi alt som ytres blir formet i sammenheng med konteksten tid og rom og plassert i samhandlingene i de mellommenneskelige relasjonene. Karriereveiledning har til hensikt å bidra til å styrke elevens refleksjon, motivasjon og ferdigheter til å håndtere egen karriere (Gravås & Gaarder, 2011). Det vil si hjelpe til refleksjon ved å øke elevens bevissthet om vesentlige sider rundt og om seg selv. Da ved å kartlegge hvilke proksimale prosesser som kan ha en påvirkning på elevens utvikling. Utgangspunktet for all veiledning skal være på veisøkers premisser og veisøkers behov. Med kommunikasjons perspektivene til Røknes og Hanssen (2012) i bakhodet, kan veileder være bevisst sitt ståsted, forståelse for elevens ståsted, skape et felles rom for kommunikasjons og kunnskaps fordeling, og til slutt legge til rette for et metaperspektiv over veiledningen. Ved hjelp av sirkulære spørsmål kan veileder kartlegge sammenhenger i elevens relasjoner og omgivelser (Johannessen et al., 2010). Da kan veileder

bidra eleven til å reflektere over sine ferdigheter, kunnskaper og interesser. For på denne måten kunne hjelpe eleven til å ta et reflektert valg angående utdanning eller arbeid. Dette burde være måle for all karriereveiledning. Nemlig å kun være til støtte og hjelp i refleksjonen, der eleven bli bevisst sine egenskaper og sitt potensial.

2.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg forsøkt å legge grunnlaget for et systemteoretisk perspektiv på karriereveiledning, da med fokus på Bronfenbrenners bioøkologiske utviklingsmodell. Systemteori forholdet seg til en balanse mellom de ulike faktorer som har en innvirkning på individets utvikling og handlinger. Det hevdes at roten av menneskets bioøkologiske utvikling er sammensmeltingen av elementer fra biologiske, psykologiske og sosiale relasjoner (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner et al., 2005). Der de proksimale prosesser er utviklingsfremmende, hvor interaksjonen mellom individets biologiske og psykologiske egenskaper og omgivelsene, bidrar til individets utvikling.

Et siste hovedmoment i dette kapitlet var kommunikasjon og refleksjon. Kommunikasjon blir her betraktet som en del av et hele. Bateson påstår at det er umulig å ikke kommunisere. alle ytringer og gester formidler noe som kan tolkes og legges en mening i. På grunnlag av dette valgte jeg her å se nærmere på fire perspektiver i kommunikasjonen; (1) egen verdenen, (2) andre verdenen, (3) det intersubjektive opplevelsesfelleskap og (4) samhandlings perspektiv. Ved hjelp av de fire perspektivene kan veileder få et høyere refleksiv forståelse for sin egen og elevens forståelse av verden. I tillegg kan veileder og elev møtes i et gjensidig felleskap, hvor veileder kan hjelpe eleven til å ta et reflektert valg angående utdanning eller arbeid.

KAPITTEL 3 INTERVJU SOM METODE OG ETISKE FORBEHOLD

Dette kapittelet vil ta for seg fremgangsmåten, begrunnelser, og vurderinger for de ulike valgene som er tatt. Dette i forhold til å kunne besvare problemstillingen på best mulig måte. Første del av kapittelet vil begrunne hvorfor jeg har valgt en kvalitativ fremgangsmåte, da i form av fire semistrukturerte intervju med fire veiledere. Deretter vil jeg fremheve noen etiske refleksjoner. Den siste delen av kapittelet vil kort redegjøre for min analyseprosess og en vurdering av intervjuene og deres validitet og reliabilitet.

3.1 En kort begrunnelse for en kvalitativ metode

Med utgangspunkt i problemstillingen; hvordan kan veileder gjennom karriereveiledning hjelpe elever med nedsatt funksjonsevne til å ta reflekterte valg angående utdanning eller arbeid? har jeg valgt en kvalitativ fremgangsmetode. Kvalitativ metode har som mål å se i dybden av et fenomen for å få en bedre forståelse. Dette er data som det ikke er mulig å måle eller tallfeste. Det er fremgangsmåter som tar til sikte å fange opp erfaringer, opplevelser, tanker og holdninger hos personer eller gjennom observasjon (Kvale & Brinkmann, 2010). I motsetning til en kvalitativ metode har kvantitativ metode den fordelen at den har til hensikt å skaffe målbare enheter som kan tallfestes. Denne metoden tar til sikte å gå i bredden av et fenomen. I valget av en kvalitativ eller kvantitativ metode er det viktig å huske på at forskeren vil kunne i en større eller mindre grad kunne generalisere og tolke data uansett om det er kvantitativ eller kvalitativt.

Valget mellom disse ligger nemlig i fremgangsmetoden forskeren bruker (Dalland, 2012). For å vise til begrunnelsen for valg av metode kan det være hensiktsmessig å se litt på formål og problemstillingen for denne masteroppgaven.

Formålet er, som sagt å se nærmere på feltet karriereveiledning for elever med nedsatt funksjonsevne. Problemstillingen er; Hvordan kan veilederen gjennom karriereveiledning hjelpe elever med nedsatt funksjonsevne til å ta reflekterte valg angående utdanning eller arbeid? Problemstillingen viser til to ulike spørsmål som jeg må forholde meg til i valg av en kvalitativ eller kvantitativ metode. Først et spørsmål om; hvordan veileder kan hjelpe gjennom karriereveiledning? Deretter et spørsmål om hvordan veilederen kan hjelpe til refleksjon angående utdanning eller arbeid?

På grunnlag av dette har jeg valgt en kvalitativ fremgangsmetode. Dette fordi hensikten er å gå i dybden av karriereveiledning for elever med nedsatt funksjonsevne og hvordan veilederen kan bidra til å hjelpe til refleksjon angående utdanning eller arbeid. Hensikten blir å få en bedre forståelse for prosessen, tankene og meningene veilederne har ut fra deres erfaringer.

3.1.1 Et fenomenologisk perspektiv

Jeg har valgt å bruke det kvalitative forskningsintervjuet basert på et fenomenologisk perspektiv. Fenomenologi i kvalitativ forskning peker Kvale & Brinkmann (2010) på er «... et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene» (s. 45). Creswell (2014) hevder at ved bruk av en kvalitativ metode kan forskeren få bedre forståelse for teori og konsept. I denne henseende vil det si å få en bedre forståelse for hvordan informantene opplever karriereveiledning og dens betydning. Med andre ord holdninger, tanker, meninger og forståelsen rundt deres opplevelser og erfaringer i arbeid med karriereveiledning. Dette har sammenheng med fenomenologiens hensikt, hvor det er informantens livsverden som er i fokus. Med andre ord det kvalitative forskningsintervju vil kunne gi forskeren et privilegert innsyn i informantens opplevelse av verden rundt. Og tilgang til sentrale begreper og temaer som har en særlig betydning for informanten (Kvale & Brinkmann, 2010). For å gjennomføre dette bør intervjueren stille åpne spørsmål som inviterer til gode svar fra Informantene. Det vil si spørsmål som ikke er påvirket av tidligere forskning eller intervjuerens formeninger (Cresswell, 2014).

3.1.2 Semistrukturert intervju

Jeg har valgt å bruke det semistrukturerte intervjuet som fremgangsmåte i min intervjuundersøkelse. Det finnes flere kvalitative datainnsamlings metoder som tar i bruk intervju som metode, fokusgrupper, en-en intervju, e-mail, telefon og åpne spørreskjema for å nevne noen (Cresswell, 2014). For dette formålet har jeg valgt å bruke semistrukturert intervju som fremgangsmåte. Fordelene med et semistrukturert intervju er at intervjueren kan stille spørsmål til informantene der hvor det i observasjon for eksempel ikke vil vært mulig. Intervjueren har også mulighet til å kontrollere hvilke spørsmål å stille. Dette gjør at intervjueren kan «... lede intervjupersonen frem til bestemte temaer, men ikke til bestemte

meninger om dem» (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 50). Ulempen er at informasjonen som er tilegnet er en oppsummering av en tidligere opplevelse, som blir tolket og forstått av intervjueren. Dette er en motsetning ettersom meningen er å få en bedre forståelse av informantens livsverden, noe som krever en viss tolkning. Faren er derimot at intervjuer prosjekterer egne meninger og holdninger inn i informantens livsverden.

Intervjuet vil ha en intervjuguide som retningslinje under intervjuprosessen. Denne er utformet av relevante temaer og forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2010). I min intervjuguide valgte jeg å notere meg temaene; Veilederens bakgrunn og motivasjon, erfaringer, karriereveiledningens betydning og kunnskaper i teori og praksis (se vedlegg to).

En intervjuprosess er ifølge Kvale og Brinkmann (2010) og Cresswell (2014), en fremgangsmetode for å gå dypere inn i informantens erfaringer, meninger, og holdninger. I samsvar med en fenomenologisk praksis må intervjueren ha en holdning som er preget av å være fullstendig åpen for ulike fenomener. Samtidig må intervjueren være tålmodig, lyttende og fokusert på *hva* informanten sier og *hvordan* det blir sagt. På denne måten kunne fange opp de fenomener som det kan være hensiktsmessig å stille oppfølgingsspørsmål til (Kvale & Brinkmann, 2010).

Temaene ble valgt på bakgrunn av at jeg ønsket å få veilederen til å prate mest mulig om sine erfaringer, opplevelser og tanker. Først ved å starte med deres bakgrunn og motivasjon for å arbeide med veiledning. Deretter en fordypning inn i deres erfaringer med karriereveiledning med elever med nedsatt funksjonsevne. På denne måten hadde jeg mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål. Spørsmålene jeg stilte burde være tydelige, korte og åpne. Det vil si at spørsmålene blir stilt på en slik måte at det legges til rette for at veilederen kan prate mest mulig.

3.1.3 Bruk av opptak som redskap

Jeg har valgt å bruke lydopptak og transkribering som redskap i intervjuundersøkelsen. Det er flere måter å registrere og dokumentere intervjuet på. Kvale og Brinkmann (2010) viser til lydopptak, videoopptak, notater og hukommelse. Kvale og Brinkmann (2010) hevder videre at det vanligste redskapsmetoden er lydopptak og transkribering av lydopptaket. Ved hjelp av lydopptak har forskeren mulighet til å høre hele og deler av intervjuet gjentatte ganger. På denne måten kunne oppdage aspekter, som ikke først var tydelige under selve intervjuet. De hevder videre at videoopptak er et godt alternativ til lydopptak om man ønsker å se nærmere

på mellommenneskelige fenomener. Det vil si fenomener som må observeres gjennom kroppsspråk og mimikk, nemlig det som ikke kommer tydelig frem i det verbale språket.

I denne sammenheng har jeg valgt å bruke lydopptak som redskap. Dette supplementært med notater. Begrunnelsen for å bruke lydopptak er valgt på grunnlag av formålet for intervjuet og problemstillingen for denne oppgaven; Hvordan kan veileder gjennom karriereveiledning hjelpe elever med nedsatt funksjonsevne til å ta reflekterte valg angående utdanning eller arbeid? Formålet er å undersøke karriereveiledernes synspunkter på emnet, deres holdninger, meninger og begrepsbruk. Dette gjør det essensielt å kunne lytte til språkbruken og meningen i hva informantene sier. Intervjuer må være aktivt lyttende, fokusert og oppmerksom i hele intervjuprosessen (Kvale & Brinkmann, 2010).

I en intervjuprosess er det ulike utfordringer som må vurderes. En av utfordringene er faren for tekniske problemer. Det kan da være hensiktsmessig at intervjueren tar notater og har ekstra båndopptakere tilgjengelige (Cresswell, 2014). Opptaksverktøyene jeg har valgt å bruke, er en Plectalk dasyspiller med innebygd opptaksfunksjon, som bruker et 16 GB SD-kort. Den andre opptakeren jeg har valgt å bruke er den medfølgende opptaksfunksjonen på en Samsung S6 mobiltelefon. Kvaliteten på lydfilene på mobiltelefonen er ikke like god som Plectalken og vil kun være reserve i tilfelle noe skulle skje med den førstnevnte opptakeren.

Som en personlig regel vil jeg skrive en kort logg etter hvert intervju som beskriver mitt første inntrykk av informanten. Det vil si min opplevelse av informantens humør, refleksjon over svarene som blir gitt og et helhetlig inntrykk av forløpet. Videre vil jeg loggføre en kort oppfattelse av egen innsats, opptakenes kvalitet og bruk i intervjusammenheng. Jeg har valgt å ikke ta notater underveis i intervjusituasjonen. Dette fordi jeg ønsker å gi informanten full oppmerksomhet. En personlig refleksjon er at jeg lett kan bli distrauert om jeg må forholde meg til en data i tillegg til det å lytte og være tilstede i situasjonen.

Ved hjelp av denne Fremgangsmåten vil jeg forsøke å få en dypere forståelse for informantenes opplevelse av karriereveiledning i den videregående skolen. Ut fra dette forsøke å forstå hvordan karriereveilederne kan hjelpe elevene i overgangen til samfunnet, enten via utdanning eller arbeid.

3.2 Etiske forbehold

Forskningsetikk er et sett verdier, normer og institusjonelle ordninger som har til hensikt å opprettholde forskersamfunnets forskningsmoral. Grunnlaget for forskningsetikken ligger i allmenmoralen som på sin side har sitt grunnlag i samfunnsmoralen (De Nasjonale Forskningsetiske Komiteene, 2016). Før jeg starter forskningsprosessen er det nødvendig å reflektere over noen ulike forskningsetiske omstendigheter. Kvale og Brinkmann (2010) i likhet med De Nasjonale Forskningsetiske Komiteene (2016) viser til noen hovedområder; Forskerens rolle, informert samtykke, konfidensialitet og anonymisering, og konsekvenser og ansvar.

3.2. 1 Forskerens rolle

I et kvalitativt forskningsintervju stilles det store krav til forskerens integritet. Kvale og Brinkmann (2010) hevder at de etiske beslutninger og handlinger som forskeren tar er forbundet med forskerens moral, sensitivitet og engasjement i moralske spørsmål. De Nasjonale Forskningsetiske Komiteene (2016) påpeker at det i humaniora og samfunnsvitenskapelig forskning krever en viss innlevelse og fortolkning. Dette gjør at forskeren må reflektere over sine holdninger og verdier, og redegjøre for hvordan disse kan påvirke valget av temaet, tolkningen, kilder og fremgangsmetoden for å samle data.

Det stilles videre krav til hvordan forskeren presenterer resultatene. Forskeren må sørge for en gjennomsiktighet både når datamaterialet skal kontrolleres og når prosedyrene for analysen vurderes (Kvale & Brinkmann, 2010). Når resultatene er klar for offentliggjøring bør disse være så nøyaktige som mulig.

En kvalitativ forsker må være bevisst forskjellen mellom etisk forsvarlige og etisk problematisk forskning. Forskeren må være forsiktig i bruken av generaliseringer, ettersom det i kvalitativ forskning går i dybden og ikke i bredden av et fenomen og må derfor vurdere dataen ut fra utvalget det gjelder og ikke gruppen utvalget tilhører. I denne sammenheng vil det si at jeg som forsker må passe på at mine fortolkninger av meningsinnholdet i de fire intervjuene, kun representerer de deltakende veilederens ståsted og ikke ståstedet til alle veilederne i de videregående skolene.

I sammenheng med forskningen gjort i denne oppgaven må jeg vurdere hensynet til tredjepart i tillegg til hensynet til informantene. Ifølge De Nasjonale Forskningsetiske Komiteene (2016) må Forskeren ta hensyn til potensielle negative konsekvenser som indirekte kan

påvirke en tredjepart. I denne sammenheng vil tredjeparten være elever med nedsatt funksjonsevne. Det vil si at jeg må passe på at erfaringene informantene deler, som omhandler elever med nedsatt funksjonsevne blir anonymisert.

En kvalitativ intervjuundersøkelse er interaktiv forskning (Kvale & Brinkmann, 2010). Det vil si at intervjuerens interpersonlige samhandling med informanten kan påvirket forskeren slik at hun kan identifisere seg for mye med informanten. Noe som kan gjøre at tolkningen av datamaterialet blir ut fra informantens perspektiv og ikke forskerens perspektiv.

Et intervju er ikke en åpen og dagligdags samtale mellom to likeverdige partnere. Forskeren bestemmer når intervjuet starter, hva temaet for intervjuet er, hvilke spørsmål som skal stilles og hvilke spørsmål som følges opp og til slutt når intervjuet skal avsluttes (Kvale & Brinkmann, 2010). Dette viser til det som Kvale og Brinkmann (2010) hevder er en instrumentalisering av samtalen. Hvor forskeren ikke er ute etter den «gode samtale», men er den som stiller spørsmål angående det fenomenet som er relevant og informanten svarer ut fra sine beskrivelser, holdninger og tanker, gjennom fortellinger, erfaringer og opplevelser fra sin livsverden. Videre hevder de at et intervju kan være manipulerende, dette fordi forskeren kan gå inn i intervjuet med en skjult agenda og å samle informasjon som informanten ikke direkte er klar over. Tilslutt har forskeren første rett til å tolke informantens utsagn (Kvale & Brinkmann, 2010). Det vil si at forskeren vil i analyseprosessen ha førsterett til å tolke og forstå meningsinnholdet. I denne prosessen har forskeren også mulighet til å gå tilbake og glorifisere uklarheter med informanten, dersom dette skulle oppstå i denne prosessen.

Jeg er sterkt svaksynt og har en førerhund. Dette gjorde at jeg så det etisk forsvarlig å informere veilederne om min personlige funksjonsnedsettelse. Dette fordi jeg ikke har mulighet til å følge sosiale normer for blikk kontakt, se den andres hånd for håndhilsning eller finne frem på en skole jeg ikke er kjent på. I tillegg var det et spørsmål om førerhundens tilstedeværelse under intervjuet. Dette kommer jeg tilbake til i underkapittelet 3.4.4 *Vurdering av egen rolle*.

3.2.2 Informert samtykke

Informert samtykke er å opplyse informanten om formål og design for forskningen og rettigheter og mulige fordeler eller ulemper ved å delta. Det er en måte for forskeren å sikre at informanten gjør det frivillig og at informanten vet han kan trekke seg når som helst i

prosessen. At deltakelsen er frivillig baserer seg på at informanten har gitt sitt samtykke uten et ytre press (De Nasjonale Forskningsetiske Komiteene, 2016).

Å formidle den fulle intensjon ved datainnsamlingen må på den andre siden vurderes utfra hvilken fremgangsmåte som skal brukes. Om det vil skade forskningen at informanten er fullstendig informert over formålet ved møtet, kan det være hensiktsmessig for forskeren å kun informere om det overordnede formålet. Informanten har derimot rett på å bli orientert over hensikten av opplysningene han gir og hvordan det skal bli brukt i etterkant av møtet. Dette fordi informanten har rett til å trekke seg når som helst i prosessen (De Nasjonale Forskningsetiske Komiteene, 2016; Kvale & Brinkmann, 2010).

Intervjuundersøkelsen jeg skal gjennomføre er med fire profesjonelle veiledere. Etter første kontakt, og de har uttrykt en velvilje til å delta vil jeg sende en forespørsel om deltakelse. Denne inneholder formål for undersøkelsen, informantenes rettighet til å trekke seg, og min veileders og min kontaktinformasjon. Jeg har fulgt retningslinjene som NSD (Norsk Senter for Forskningsdata, 2017) har satt, i prosessen av å formulerte forespørselen (se vedlegg en).

3.2.3 Konfidensialitet og anonymisering

Forskeren skal behandle den innsamlede dataen fortrolig og konfidensielt (De Nasjonale Forskningsetiske Komiteene, 2016). Forskning som tar for seg personopplysninger, da gjennom spørreskjema, intervju, observasjon eller andre fremgangsmåter, må melde fra til NSD og be om tillatelse før de begynner datainnsamlingen (Kvale & Brinkmann, 2010). Forskning som ikke direkte opererer med å samle inn personopplysninger må passe på å anonymisere informanten på en slik måte at han eller hun ikke er gjenkjennbar i det ferdige resultatet. Etter at dataen er samlet inn må forskeren sørge for at kun personer som har tillatelse til å behandle dataen har tilgang til den (Kvale & Brinkmann, 2010).

Jeg har på grunnlag av dette taushetsplikt og må behandle informantene og det de har å si som konfidensielt. Intervjuundersøkelsen vil ikke direkte operere med personlige opplysninger. Intervjuguiden består kun av spørsmål som forholder seg til veilederens profesjonelle erfaringer med elever med nedsatt funksjonsevne (se vedlegg 2). I denne sammenheng vil analysen av dataen forholde seg til skolesystemet, arbeidsoppgavene, samarbeidspartnere og de erfaringer veilederne velger å dele. For å sørge for anonymisering vil jeg referere til veilederne som T, S, K, og G. De ulike videregående skolene vil ikke bli nevnt med navn eller hvilken kommune de hører til.

3.2.4 Konsekvenser og ansvar

Forskning kan både være verdifull og samtidig skade. Derfor må forskeren ta ansvar og vurdere hensikten av forskningen og potensielle konsekvenser. Der hvor det hentes datamateriale fra personer må forskeren reflektere over hvorvidt de potensielle fordelene av forskningen er større enn ulempene (Kvale & Brinkmann, 2010) (De Nasjonale Forskningsetiske Komiteene, 2016).

I sammenheng med problemstillingen og formålet med intervjuundersøkelsen må jeg vurdere og reflektere over ulike aspekter som kan ha innvirkning på veilederens integritet.

Spørsmålene som stilles kan ikke overskride deres taushetsplikt. Ettersom alle informantene er profesjonelle veiledere ved videregående skoler, har de taushetsplikt ovenfor sine elever.

Spørsmålene som stilles skal ikke omhandle direkte personopplysninger verken om veilederne eller deres elever. Spørsmålene skal kun omhandle erfaringer, tanker og meninger.

3.3 Analysen av datamaterialet

En normal praksis i kvantitativ forskning er å først samle inn data, deretter analysere funnene, formålet er å få et bredere bilde av det fenomenet som undersøkes hevder Kvale og Brinkmann (2010) og Cresswell (2014). Videre påpeker de at kvalitativ forskning derimot har som formål å få en dypere forståelse av det fenomenet som undersøkes. I en intervjusituasjon vil forskeren kunne gjøre noen foreløpige analyser og tanker underveis i innsamlingen av dataen og stille spørsmål der hvor noe er uklart. Det er et spørsmål om å analysere samtidig som man samler inn datamaterialet, for så å kunne gå tilbake for å få en oppklaring i noe som i første omgang var uklart (Cresswell, 2014). Dette for å finne relevante beskrivelser og temaer i det som informantene deler..

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i de seks stegene for analyse som Cresswell (2014) presenterer; (1) forbered og organiser dataen, (2) koding av dataen, (3) beskrivelser og temaer, (4) representere dataen (5) tolkning av dataen og (6) validering av dataen. Det er ikke nødvendig å følge disse stegene kronologisk hevder Cresswell (2014), dette fordi i kvalitativ forskning bør analysen være tilstede hos forskeren fra begynnelsen. De seks stegene til Cresswell (2014) er en induktiv metode. Det vil si forskeren trekker informasjonen fra hverandre og stiller spørsmål til hver enkel side ved funnene. Tilslutt sette dem sammen til et sammenhengende bilde over forskningens resultat. Jeg vil videre se nærmere på de seks trinnene i analyseprosessen og lage et bilde over hvordan jeg har gått frem. Spørsmålet om

validitet og reliabilitet vil jeg ta opp i underkapittel 3.4 *Vurdering av intervjuenes validitet og reliabilitet*.

Det er nødvendig å organisere intervjuene slik at det vil være lett å finne frem til opptak, notater og transkripsjoner til hvert intervju (Cresswell, 2014). Videre påpekes det hvordan det i all kvalitativ forskning vil være en overflod av informasjon. Det vil derfor være nødvendig å legge til rette for god tid til lytting og transkribering av opptakene. Jeg har organisert all innsamlet data i et mappesystem på dataen, med en tilkoblet nettsky hvor all informasjon er lagret og passord beskyttet.

Før en forsker begynner prosessen av å kode det innsamlede datamaterialet, bør man først få en oversikt over dataen og om det må samles inn mer (Cresswell, 2014). Tradisjonelt sett er koding av data en måte å starte analyseprosessen på. Da ved å lese gjennom transkripsjonen og gjøre seg noen notater. Det er i denne prosessen at man kan identifisere ulike temaer. Koding er ifølge Kvale og Brinkmann (2010) sterkt forbundet med «grounded theory», som viser til en omhyggelig gjennomgang av dataen. Der fokuset er på analyse, sammenligning, undersøkelse, begrepsliggjøring og kategorisering av datamaterialet. Videre påpeker Kvale og Brinkmann (2010) at kodene som defineres til analysen må være korte og beskrivende for intervjupersonens handling, erfaring og/eller opplevelse.

I kodingen av datamaterialet mitt har jeg tatt i bruk Word sitt kommentarsystem og personlige koder for å sortere ut de ulike elementene. I figuren under er det en oversikt over mine kodenavn og en kort definisjon av deres funksjon.

KODENAVN	KODENS FUNKSJON
TIDSPUNKT	Når i opptaket utsagnet eller notatene ble gjort, slik at jeg kan gå tilbake i lydopptaket for å lytte til denne seksjonen på ny. Denne koden noteres ned hver gang en av de følgende kodene settes.
BESKRIVELSE	Veileder beskriver en erfaring eller setting.
BEKREFTENDE	Veileder bekrefter sin mening, tanke og/eller opplevelse
TEMA	Mulig relevant emne for drøfting eller et tema som går igjen
SITAT	Direkte transkripsjon fra opptak
VURDERING	Min personlige vurdering over det som blir sagt i denne seksjonen
PROSESSEN	Veileder prater om veiledningsprosessen
REFLEKSJON	Veileder prater om refleksjon i veiledningen

Figur 1. En oversikt over kodenavnene brukt i analysen av datamaterialet.

For å tolke kvalitativ forskning er når forskeren tar et steg tilbake for å se et større meningsinnhold i et fenomen basert på en personlig verdi og/eller en sammenligning av tidligere forskning (Cresswell, 2014). For å finne meningsinnholdet i datamaterialet som er samlet inn vil jeg gå ut fra prinsippene satt for en hermeneutisk fortolkning. En hermeneutisk fremgangsmåte kan hjelpe meg til å analysere intervjuene som en tekst og da se forbi det som blir sagt «her og nå». Det vil si å ta i betraktning at alt informanten sier er betinget av historien og tradisjonen i hans forståelseshorisont (Kvale & Brinkmann, 2010). Et utgangspunkt i hermeneutikk vil ikke vise til en forskningsmetode, hvor det er satt opp en oppskrift for hvordan man kan gå frem for å finne svaret. Prinsippene som Kvale og Brinkmann (2010) bruker er retningslinjer som en forsker kan ta i bruk for å få en dypere forståelse for meningsinnholdet i teksten.

Prinsippene for et hermeneutisk utgangspunkt krever blant annet en «frem og tilbake»-tilnærming. Hensikten er å ta datamaterialet fra hverandre og se delene hver for seg, deretter sette dem sammen til en helhet (Kvale & Brinkmann, 2010). Denne fremgangsmåten er induktiv i sin essens, Ifølge Cresswell (2014) vil det i en induktiv tilnærming trekke informasjonen fra hverandre, forså å sette den sammen igjen for å se helheten. Kvale og Brinkmann (2010) påpeker at dette er det som kalles for en hermeneutisk sirkel, som også kan sees på som en spiral ettersom hensikten av denne prosessen er å utvide forståelsen av innholdet. Videre viser Kvale og Brinkmann (2010) til prinsippet som sier at forskeren avslutter først tolkningen av innholdet når forskeren har oppnådd en indre enhet med innholdet. Det vil si når innholdet ikke lenger fremstiller noen logiske motsetninger i meningsfortolkningen.

Et videre prinsipp i en hermeneutisk meningsforståelse for innholdet krever at forskeren er bevisst sine forutsetninger, som egen historie og tradisjon når som kan ha innflytelse over tolkningsprosessen av innholdet. Forskeren må også være bevisst informantens forutsetninger og at han har sin egen historie og tradisjon som influerer innholdets betydning (Kvale & Brinkmann, 2010). Ved å være bevisst sine forutsetninger kan da åpne for å utvide forståelsen. All ny forståelse kan berike meningsinnholdet og utvide forståelsen ved å gi nye differensieringer og innbyrdes relasjoner i innholdet som kan gi ny dybde til meningsinnholdet..

Analyseprosessen gav meg mulighet til å sette opp et tankekart hvor jeg kunne skrive ned emner og temaer, og små notater over noen tanker som lå bak disse. Dette for å få en oversikt over helheten og hvilke og emner og tema som gjentar seg hos de fire veilederne. Videre laget

jeg et sammenligningsskjema for de mest relevante temaer. Her skrev jeg ned noen av utdragene til veilederne. Dette for å skape et overblikk over veilederens meninger innenfor de representerte temaer, og for å se ulikheter og likheter i utsagnene. I kapittel 4 vil jeg sortere funnene inn i utdrag som vil få tildelt et tall og veilederens kodenavn, dette for å holde oversikt i drøftingen. Det vil se slik ut;

- (1) T: «Som rådgiver så er jo min oppgave veldig ofte å være en person som samhandler med flere».

Utdragene blir så drøftet sammen med teori og problemstillingen: Hvordan kan veileder gjennom karriereveiledning hjelpe elever med nedsatt funksjonsevne til å ta et reflektert valg angående utdanning eller arbeid? I tillegg vil jeg ta opp forskningsspørsmålene (1) Hva er god karriereveiledning? Og (2) Hvordan hjelpe til refleksjon i karriereveiledning?

3.4 Vurdering av intervjuenes validitet og reliabilitet

Ifølge Ringdal (2013) er begrepene reliabilitet og validitet blitt mye omdiskutert i det kvalitative forskningsmiljøet. Begrepene er sterkt forbundet med et positivistisk utgangspunkt innenfor de kvantitative forskningsmetodene for datainnsamling og analyse. Kvale og Brinkmann (2010) hevder at reliabilitet er spørsmålet om pålitelighet. I et kvalitativt intervju vil det si om informanten vil gi det samme svaret på et spørsmål i en annen setting eller med en annen intervjuer. Det er en vurdering over informantens svar ut i fra intervjuets oppbygging og prosess. I likhet med Kvale og Brinkmann (2010) sier Ringdal (2013) at vurderingen av reliabiliteten i kvalitativ forskning vil i grunn være forskerens refleksjoner over de avgjørelser som er gjort i forskningsprosessen.

I en intervjuprosess kan det stilles spørsmål til påliteligheten rundt svarene som informantene gir. Kvale og Brinkmann (2010) hevder at behovet for å sjekke og bekrefte svarene intervjueren får, er fordi svarene som informantene gir er en beskrivelse av deres erfaringer av noe som har skjedd i deres livsverden. Svarene som er formidlet til intervjueren, er blitt tolket og fått en mening for intervjueren. Faren er at tolkningen ikke stemmer overens med hva informanten mente, noe som gjør det nødvendig for intervjueren å bekrefte sin forståelse med informantens forståelse.

Validitet er spørsmålet om gyldighet. I en kvalitativ formening vil det si ; «i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke» (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 251).

Validitet bør ifølge Kvale og Brinkmann (2010) gjennomsyre hele forskerprosessen. Gyldigheten burde ikke være et redskap, som tas opp i slutten av forskningen, men spørsmålet om gyldighet burde være med fra begynnelsen. Dette for å gi forskningen et tryggere grunnlag. Ringdal (2013) sier det er to måter å vurdere validiteten av svarene som blir gitt under intervju - fra intervjueren selv og informantene.

Cresswell (2014) peker på tre sjekkpunkter hvor valideringen av forskningen; *triangulering* er å sjekke om utsagnene gitt av informanten er egen for den personen eller om flere mener det samme, *sammenligne* deltakernes utsagn med hverandre og til slutt *revidering* hvor en person utenfor forskningen leser gjennom forskningen og rapporterer tilbake de svake og sterke sidene. Videre sier han;

«Qualitative researchers do not typically use the word *bias* in research; they will say that all research is interpretive and that the researcher should be self-reflective about his or her role in the research, how he or she is interpreting the findings, and his or her personal and political history that shapes his or her interpretation» (Cresswell, 2014, s. 283).

For å sikre høy reliabilitet og validitet kan intervjuer stille bekreftende spørsmål som; «forstod jeg det riktig når du sier (...)?»; eller utdypende spørsmål som; «når du sier (...) hva mener du med det?». I et forsknings intervju bør intervjuer være oppmerksom på at det er informantens meninger og tanker som er i fokus og ikke intervjuers prosjekterte meninger og tanker.

3.4.1 Vurdering av utvalget

Utvalget for datainnsamlingen består av fire veiledere, som har erfaring med å gi karriererettet veiledning til elever med nedsatt funksjonsevne i den videregående skolen. T er utdannet faglærer med videreutdanning i spesialpedagogikk og arbeider i full stilling som veileder. S er utdannet lærer med videreutdanning i veiledning og arbeider i hovedsak med veiledning, men stiller som lærer om det er behov for det. K er utdannet lærer med en videreutdanning i veiledning og har en delt stilling der han arbeider som både veileder og lærer. G er utdannet lærer med master i pedagogikk og arbeider i full stilling som veileder.

De fire veiledere er fra ulike videregående skoler, hvor skolene varierte i størrelse fra 600 til over 1000 elever. Veilederne har alle ansvar for sosialpedagogiske og karriereveiledende veiledning. T og G arbeider særlig med elever i et opplæringsprogram for arbeidslivs trening,

og K og S arbeidet med både funksjonsfriske og funksjonsnedsatte elever. Med hensyn til oppgavens problemstilling vil jeg forholde meg til veilederens erfaringer med elever med nedsatt funksjonsevne.

Det første steget i anskaffelsen av utvalget var å skrive et utkast til en e-post. Utkastet til første kontakt med potensielle informanter skulle være kortfattet og tydelig på hvorfor jeg tok kontakt med akkurat dem og hva jeg trengte fra dem (se vedlegg tre). Dette utkastet skulle også bli skrevet på en slik måte at om jeg skulle sende den til avdelingsleder, enkeltpersoner eller felles e-post, ville det være mulig å gjøre noen setningsendringer slik at e-posten henvendte seg til rett person. Etter positiv respons ble det nødvendig å avtale tid og sted for intervju, og sende informasjonsbrevet (se vedlegg to).

Med tanke på konfidensialitet og anonymisering av utvalget valgte jeg å sende en henvendelse til avdelingsleder ved rådgivertjenestene der det var mulig. På denne måten kunne avdelingsleder vurdere hensikten og videresende henvendelsen til relevante personer. Da kontakten var opprettet mellom meg og informant, ble all kontakt gjort over e-post i tre av tilfellene. I et tilfelle fikk jeg telefonkontakt. Dette var på grunn av mangel på informanter og jeg måtte ta kontakt over telefon med den tanken at det er lettere å ignorere en e-post enn en person over telefonen. Jeg hadde foretrukket at all kontakt før intervjuet var over e-post. Slik jeg vurderte det ville e-post kontakt kunne gi en følelse av trygghet og anonymitet for informanten. Hvor første kontakt over telefon kan legge litt ekstra press på en potensiell informant, noe jeg ikke ønsket ettersom intervjuene skulle være helt frivillige og uten press.

Min vurdering ut fra dette er at undersøkelsen har en høy validitet både i faglig utdanning og relevant erfaring, da til å gi intervjuundersøkelsen et godt utgangspunkt for høy reliabilitet. Gjennomgående i denne oppgaven vil alle veilederne bli fremstilt som (han) og eleven (hun). Begrunnelsen for denne distinksjonen er på grunnlag av at jeg ikke skal legge ut om personlige opplysninger dette inkluderer kjønn.

3.4.3 Vurdering av intervjuene

I forkant av intervjuene formulerte jeg en intervjuguide med relevante temaer og eksempler på spørsmål. Fordelen med en intervjuguide er at intervjuer har et redskap som hjelper til å huske de relevante temaene i tillegg til spørsmål som kan trekkes på i tilfeller hvor det kan bli nødvendig. Ulempene er at den kan virke begrensende på forløpet og flyten i intervjuet.

Med tanke på at jeg er sterkt svaksynt og derfor ikke kan lese, gikk jeg inn i første intervju uten en guide. I dette tilfelle opplevde jeg det begrensende å ikke ha den tilstede under det første intervjuet. På grunn av dette sendte jeg intervjuguiden til neste veileder, dette opplevde jeg mer frigjørende. På grunn av dette sendte jeg intervjuguiden til de to siste veilederne i forkant av intervjuene. Jeg opplevde at de tre neste veilederne hadde et bedre fotfeste på hva hensikten med intervjuet var. Alle veilederne opplevde jeg å være reflekterte og trygge på sin rolle som veileder.

I analyseprosessen valgte jeg å fokusere på lydopptakene. Metoden gikk ut på å lytte gjentatte ganger til opptakene for å fange opp de mest relevante utsagnene veilederne valgte å formidle. Det ble viktig for meg å fange opp erfaringene og tanker som veilederne hadde rundt deres rolle, prosess og samarbeid med andre. Jeg ville også lytte etter likheter og forskjeller hos veiledernes holdninger.

3.4.4 Vurdering av egen rolle

Som sterkt svaksynt har jeg noen alternative utfordringer i en intervjuundersøkelse. Ved mangel av evnen til å lese mimikk og kroppsspråk må jeg være spesielt oppmerksom på tonefall og hvilke ord informanten velger å bruke i sine beskrivelser. Jeg ville ikke ha tilgang til intervjuguiden, noe som gjorde at jeg måtte stole på hukommelsen når det gjaldt spørsmålene. Dette gjorde at spørsmålene som ble stilt kunne variere litt i form og bli mer muntlige i utformingen enn hva det kanskje kunne vært om jeg hadde kunnet lese den direkte. Som nevnt tidligere ble intervjuguiden jeg laget i forberedelsen til intervjuene sendt til tre av informantene i forkant.

Jeg har også en førerhund (Ludvig), som er mitt daglige hjelpemiddel. Jeg måtte derfor vurdere Ludvig sin tilstedeværelse under intervjuprosessen og om det kunne være hensiktsmessig å ikke ta ham med. En del av treningen til en førerhund er å kunne ligge i ro og være tålmodig over lengre tid. Ut fra min erfaring med Ludvig under diverse profesjonelle møter og forelesninger, vurderte jeg Ludvig til ikke å være en personlig forstyrrelse. Derimot måtte jeg vurdere ham i situasjonen med informantene og mente at forstyrrelsen ville være minimal. I prosessen av å avtale tid og sted med hver av informantene, forhørte jeg meg om allergier om de var komfortable med å ha en hund tilstede under intervjuet. Begrunnelsen bak vurderingen ble gjort på grunnlag av utvalgets profesjonalitet. En del av deres arbeid er å møte elever med en variasjon av nedsatt funksjonsevne og har derfor også erfaring med ulike

hjelpemidler. Hadde utvalget bestått av for eksempel barn ville jeg vurdert forstyrrelses faktor for stor og ikke hatt Ludvig tilstede under intervjuet.

Ludvig var som vurdert i forkant av intervjuene ikke en forstyrrelse. Alle informantene møtte oss med en profesjonell holdning og etter første kontakt mellom hund og informant fikk

Ludvig beskjed om å legge seg. Hvor han så ble liggende til intervjuene var overstått.

Underveis i intervjuet opplevde jeg at alle informantene hadde full oppmerksomhet på meg og intervjuets innhold.

3.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg redegjort for min forskningsprosess og de avgjørelser og valg jeg har tatt for å søke en dypere forståelse av et fenomen. På grunnlag av dette valgte jeg en kvalitativ metode med et fenomenologisk perspektiv, da fordi jeg ønsket å fange opp erfaringer, opplevelser, og holdninger. Fremgangsmåten ble da i form av fire semistrukturert intervju, der alle var profesjonelle veiledere som hadde erfaring med elever med nedsatt funksjonsevne.

Videre så jeg på noen etiske forbehold som jeg måtte vurdere i forkant av intervjuene, da i forhold til forskerens rolle, konfidensialitet, anonymisering, informert samtykke, konsekvenser og ansvar for forskningen. Tilslutt gjorde jeg kort rede for analyse prosessen og diverse vurderinger som jeg gjorde meg før, under og etter datainnsamlingen.

KAPITTEL 4 SYSTEM, KOMMUNIKASJON OG REFLEKSJON

I dette kapittelet vil datamaterialet drøftes med teori, forskningsspørsmål og problemstillingen. For å kunne gjøre dette har jeg her valgt å forholde meg til to hovedaspekter ved problemstillingen; Hvordan kan veileder gjennom karriereveiledning hjelpe elever med nedsatt funksjonsevne til å ta reflekterte valg angående utdanning eller arbeid? Først «hvordan kan veileder hjelpe gjennom karriereveiledning? Her vil det systemteoretiske aspektet fremtrede og ha den største relevansen for veiledningsprosessen og veilederens rolle i karriereveiledningen. Andre del vil forholde seg til hvordan «hjelpe eleven til refleksjon angående utdanning eller arbeid». Her vil det fokuseres på det relasjonelle aspektet mellom veileder og elev gjennom kommunikasjon og refleksjon, da i lys av systemteoretisk tenkning.

Drøftingen av eleven vil gå ut fra at eleven er bevisst sin funksjonsnedsettelse i det hun starter, går og fullfører videregående opplæring.

4.1 Hvordan kan veileder hjelpe gjennom karriereveiledning

4.1.1 Sentrale elementer i karriereveiledningens prosess

Her vil jeg se nærmere på veiledernes erfaringer i overføringsprosessen fra tiende til videregående og fra videregående og ut i praksis. Da også drøfte hvordan Bronfenbrenners bioøkologiske modell kan identifisere sentrale elementer som er med på å påvirke prosessen. En kartlegging av sammenhenger i de proksimale prosessene hos elevens omgivelser og relasjoner, kan være med på å oppdage elevens egne bidrag til personlig utvikling, i tillegg til miljømessige påvirkninger.

I intervjuet stiller jeg et spørsmål til K og S angående overføringsprosessen. Her viser begge veilederne at de har god erfaring med hvordan denne prosessen fungerer og at de har en plan på hvordan de vil at relasjonen skal begynne; K beskriver det slik;

- (1) K: «I utgangspunktet begynner vi jo da med en melding om at det kommer en elev med en eller annen utfordring, som kommer fra en annen skole. Gjerne da fra grunnskolen og hit. Så har vi et system for da å ta imot disse elevene. Ved at vi har et møte før sommeren for dem som skal begynne her og vi snakker om hva som

kommer og hva som har vært og hvilke behov de har og hva de trenger av tilrettelegging. Det følger også en del skriv - gjerne PP-tjenesten har skrevet noe eller andre lignende tjenester har skrevet noe som hjelper oss».

K beskriver her begynnelsen av prosessen der eleven går fra tiende trinn til videregående. K sier de har et system på hvordan ta imot elevene og forteller videre at de har et møte før skolen starter. På samme måte forteller S om sin erfaring med overføringsprosessen og sier;

(2) S: «Vi har faste treffpunkter (...) samlinger på fylkeshuset, så har vi også noen samlinger her på skolen - med rådgiverne i (!) da snakker vi sammen. Også er det i søknadsfasen, da kaller jeg inn alle første februarsøkerene - kaller jeg inn til samtale her sammen med rådgiver og foreldre».

Utdragene (1) og (2) viser til eksempler på Bronfenbrenners bioøkologiske modell, da ved at det er mulig å identifisere elementer av både mikro, meso, ekso- og makrosystemene. I denne sammenheng er det tydelig at begge veilederne arbeider innenfor rammenes som er satt av forskriften for opplæring. Det vil si at relasjonen mellom dem var allerede i ferd med å formes før første møte, noe som står i samsvar med makrosystemets påvirkning. Videre kan det i Forskrift Til Opplæringsloven (2008) og (Nou, 2016) vises det til samarbeidet mellom ulike skoler, kommunen og fylkeskommunen. Dette viser at prosessen har en lovmessig og samfunnsmessig faktor som påvirker relasjonen mellom veilederen og elev.

Begge veilederne viser videre til et samarbeid med flere aktører. Både K og S forteller hvordan de kaller inn eleven og hennes foresatte til et første møte før skolestart. Ifølge Bronfenbrenner vil denne relasjonen begynne seg på mesonivået. Dette fordi eleven det handler om er sentrum, hvor veilederen og foreldrene representerer to mikrosystem som samhandler med eleven som forbindelse. Det er i de komplekse interpersonlige relasjonene at eleven kan se sammenhenger og deretter påvirke dem.

Eksosystemet kommer til syne når S bruker ordene «(...) også noen samlinger her på skolen - med rådgiverne i (!) da snakker vi sammen». Hvor S beskriver situasjoner hvor veilederne i den kommunen hvor han arbeider treffes for å diskutere dem imellom. Slik jeg forstod denne begrunnelsen bak hvorfor veilederne samles, er fordi de ønsker å utvikle sine ferdigheter ved å kommunisere, diskutere og dele sine erfaringer. K beskriver et eksternt samarbeid med andre aktører ved å bruke ordene «Det følger også en del skriv - gjerne PP-tjenesten har skrevet noe eller andre lignende tjenester har skrevet noe som hjelper oss». Disse to eksemplene på eksosystemet viser hvordan veilederne samles i forberedelse av nye elever.

Bronfenbrenner påpeker at eksosystemet er det nivået der individet det handler om ikke er tilstede i samhandlingen, men hvor aktører samhandler dem imellom, og det som foregår her kan ha en indirekte påvirkning på individet det handler om. En samhandling mellom kollegaer kan hjelpe veilederen til å reflektere over sin rolle og videreutvikle sine kunnskaper, som på sin side kan resultere i et bedre samarbeid mellom veileder og elev.

T forteller om sin erfaring med å en av sine elever som er klar for praksis. Han beskriver en prosess hvor han må legge til rette for en samtale om elevens fremtid og beskriver prosessen slik;

- (3) T: «Jeg kjenner elevene godt fordi jeg har vært med ganske mye i overføringsprosessen fra tiende trinn og over i videregående, og jeg kjenner læreren godt. Så når jeg får en sånn henvendelse vil jeg begynne med å ha en samtale med eleven. Og prøve å få ungdommen til å utdype litt hva slags tanker som ligger bak et sånt utsagn at «nå vil jeg ut i praksis». Så vil jeg spør litt om hva slags praksis, hva slags ønsker og høre litt på det.

Det er mulig å se at T har erfaring med overføringsprosessen og kjenner til resultatet av å skape en relasjon på denne måten. Han bruker ordene «Jeg kjenner elevene godt fordi jeg har vært med ganske mye i overføringsprosessen». Han viser derfor at han har en klar formening over hvordan han vil kunne håndtere prosessen når eleven skal begynne på videregående og opprette relasjonen.. Videre prater T om hvordan han vil gå frem i veiledning med en elev han har hatt en relasjon til en stund, og som nå ønsker å begi seg ut i arbeidslivet. Her er det mulig å identifisere skolen som et mikrosystem og dens påvirkning. T og elev har formet en relasjon til hverandre i det mikrosystemet som eleven og veileder deltar og ferdes. T sier han vil starte med en samtale og beskriver dette med å bruke ordene «prøve å få ungdommen til å utdype hva slags tanker som ligger bak et sånt utsagn at «nå vil jeg ut i praksis».

Ved å se nærmere på hvilke proksimale prosesser som påvirker elevens utvikling, kan T hjelpe eleven til å reflektere over sine handlinger og tanker. Her er det snakk om elevens utsagn «nå vil jeg ut i praksis». I dette tilfelle er det lagt opp til en relasjon mellom veileder og elev, noe som gjør at veileder kan notere seg noen ulike variasjoner. Da fra den dagen de møttes til den dagen eleven vil ut i praksis. Bronfenbrenner legger vekt på variasjoner i prosessen, ettersom denne blir påvirket av interaksjonen mellom kontekst og personens egenskaper. I dette tilfelle konteksten eleven befinner seg i og elevens ferdigheter og egenskaper. I utdraget over er det mulig å se at T legger opp til å stille spørsmål om elevens

holdninger og tanker rundt utsagnet; «nå vil jeg ut i praksis», og hvilke ønsker det er til praksisplass. G beskriver sin erfaring med elever i arbeidslivstrening og sier som følger;

- (4) **G:** «Veiledning i denne gruppen er jo ofte å finne en god plass å være i praksis sånn at det kan bli det stedet hvor de faktisk arbeider etterpå. Noen ganger med lønn og noen ganger med støtte av NAV. (...) Hvis jeg veileder en fra studpess så tenker jeg åpne flest mulig dører, (...) jeg må nesten tenke litt annerledes med denne typen elever for det er så få muligheter etterpå».

G forteller her hvordan en del av hans veiledningsoppgaver er å finne gode praksisplasser til elevene og beskriver en kontrast i fremgangen i en karriereveiledningssituasjon. På den ene siden viser G hvordan det i veiledning med elever på studiespesialiserende vil ha et fokus på elevens ferdigheter og potensial. For å beskrive hans tankegang her bruker han ordene «tenker jeg åpne flest mulig dører». Metaforen «åpne dører» tolker jeg som å være en måte å beskrive hvordan G prøver å vise eleven alle de muligheter som er tilgjengelige.

På den andre siden og som en kontrast til dette idealet, trekker G frem en problematikk for elever i arbeidslivstrening. Han bruker her ordene «jeg må nesten tenke litt annerledes med denne typen elever for det er så få muligheter etterpå». G kommenterer her noen forhold som angår både ekso- og makrosystemet i Bronfenbrenners bioøkologiske modell. Det kan tyde på at det er mangler på praksisplasser i det lokale næringsmiljøet, og et behov for å forsterke det samfunnsmessige og kulturelle ansvaret for å inkludere individer, som har svekket, men arbeidskapasitet i varierende grad. Ifølge Unge Funksjonshemmede (2011) og Landsorganisasjonen i Norge (2011) er det mangler på kunnskaper om nedsatt funksjonsevne og hvilke arbeidsoppgaver en person med nedsatt funksjonsevne kan gjøre. Tiltakene som er gjort og som skal implementeres kan være med på å øke kunnskapene og åpne for flere arbeidsmuligheter på markedet for mennesker med nedsatt funksjonsevne.

4.1.2 Veilederen «en person som samhandler med flere»

Her vil jeg se nærmere på veilederens samhandlinger med andre aktører. I intervjuet med T begynte vi å prate om hans arbeid med elever som er under arbeidslivstrening. I den sammenheng kom vi inn på emnet om samarbeidspartnere og hvordan en slik samhandling kan gå frem. T beskriver en av sine erfaringer slik;

- (5) T: «Det er primært kontaktlæreren som er den første og største kontakten med arbeidsgivere. De har etter hvert fått et nettverk, et bekjentskap blant arbeidsgivere. (...) fordi det er jo de som kjenner eleven aller best».

I utdraget over hevder T at det er kontaktlæreren som oppretter et nettverk av arbeidsgivere. Et slikt nettverk av kontakter er blitt opprettet fordi kontaktlæreren er han som kjenner eleven best. I utdraget fremstilles det et kontaktnettverk som kan identifiseres med eksosystemet. Kontaktlæreren og en potensiell arbeidsgiver har kontakt med hverandre hvor eleven som det handler om ikke er tilstede. I intervjuet med K stiller jeg et spørsmål som jeg formulerte på en slik måte at det ble uttrykt mer som en påstand med et spørsmålstegn bak. M: «Det er vel kontaktlæreren som har mest kontakt med eleven?». Denne påstand var ikke bygget på noe bakgrunnsinformasjon, annet at jeg hadde oppfattet T sitt utsagn som at det er kontaktlæreren som «kjenner eleven best» og tolket dette da som at læreren også har mest kontakt med eleven. K var ikke enig i dette og sa;

- (6) K: «Nei altså ikke nødvendigvis mest kontakt med eleven, men har ett overordna ansvar for å følge opp eleven, ha dialog med andre lærere for eksempel – jah formidle ting som vi ble enige om (...). Så den personen er viktig å ha med».

Hvis vi sammenligner utdrag (5) og (6) kan vi se likheter. T sier at det er primært kontaktlæreren som har ansvaret i å skaffe praksisplasser for eleven. De har opprettet et nettverk av potensielle bedrifter som kan stå til tjeneste når eleven skal ut i lære. Slik jeg forstod K var det ikke kontakten med eleven i denne sammenheng som var det relevante, men kontaktlærerens ansvarsområde i det å følge opp eleven. T hevder at kontaktlæreren er den som kjenner eleven best og at det er på grunnlag av dette at kontaktlæreren har ansvar for å opprette et nettverk av potensielle arbeidsgivere. K sier omtrent det samme, men sier ikke at kontakten er best mellom kontaktlærer og elev. Heller at det er kontaktlærerens ansvar å følge opp eleven.

Hvis vi går tilbake og ser på utdragene (1) og (2) er det mulig å se hvordan en av veilederens oppgave er å samarbeide med flere. Både K og S viser først til et samarbeid med elevene for å hjelpe dem å finne seg til rette. K bruker ordene «Så har vi et system for da å ta imot disse elevene. Ved at vi har et møte før sommeren for dem som skal begynner her og vi snakker om hva som kommer og hva som har vært og hvilke behov de har og hva de trenger av tilrettelegging». Denne relasjonen mellom veileder og elev kan vise elementer av en relasjon som etableres i mikrosystemet. Det er derimot en overlapping i mesosystemet som kan virke

forvirrende og mulig litt problematisk. Bronfenbrenner bruker betegnelsen mentalt mesosystem for å beskrive hvordan personen det handler om tar et blick innover for å kartlegge sammenhenger mellom ulike mikrosystemer og deler dette med en annen. Det kan i utdrag (1) se elementer av dette når K beskriver hvordan han ønsker å få eleven til å fortelle om sine erfaringer. Da ved å stille spørsmål til eleven som kan bidra til refleksjon over hvilke behov hun har og hvilken tilrettelegging hun trenger. Slik jeg forstår K er dette for å få eleven til å reflektere over hva som har fungert i tidligere situasjoner og hva som kan fungere her og nå.

S på sin side tar opp relasjonen mellom ham, elev og foresatte og beskriver dette med ordene «Også er det i søknadsfasen, da kaller jeg inn alle første februarsøkerene - kaller jeg inn til samtale her sammen med rådgiver og foreldre». S viser her til sin erfaring i samhandling med andre hvor han innkaller til samtaler med «1. februar søkere» - det vil si elever som har rett til å søke på særskilt grunnlag, og deres foresatte. Et klart samarbeid i mesosystemet, hvor relasjonen skapes mellom veileder-elev-foresatte.

K viser til et mulig samarbeid med pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT). Hvor han sier; «Det følger også en del skriv - gjerne PP-tjenesten har skrevet noe eller andre lignende tjenester har skrevet noe som hjelper oss». Her beskriver K et samarbeid med et eksternt hjelpeorgan som K ikke direkte prater med, derimot som kanskje har laget et skriv om eleven. I Bronfenbrenners bioøkologiske modell vil eleven i dette scenariet være sentrum. Det kan da diskuteres i hvilket system et slikt skriv vil befinne seg på - ekso eller mesosystemet. For at et slikt skriv skal finne sted må det ha vært en kontakt mellom PP-rådgiver-foresatte-elev. Denne relasjonen er på et mesonivå. Derimot når K og elev former sin relasjon til hverandre i mikrosystemet, er det ikke nødvendigvis slik at elev vet at K har dette skrevet, ikke minst lest det. Skrevet vil være en form for relasjon mellom K og PP-rådgiveren, med eleven som forbindelse. Dette gjør at relasjonen K og PP-rådgiver – befinner seg i eksosystemet. Derimot vil relasjonen mellom veileder og elev forholde seg i mikrosystemet, ettersom eleven er sentrum i dette scenariet.

4.1.3 Sosialpedagogikk og karriereveiledning - «Vår jobb er en blanding av begge»

Her vil jeg se nærmere på de to ulike veiledning formene som rådgivertjenesten ved de videregående skolene tilbyr. Om man ser på rådgivertjenesten som et helhetlig tilbud til

elevene hvor hensikten er å gi eleven den støtten de trenger for både å finne seg til rette og fullføre videregående. Vil man kunne beskrive en veileders oppgave slik som G beskriver det:

- (7) G: «Vår jobb er en blanding av begge, fordi vi ser at det er helt nødvendig og det er helt gunstig (...) for det er jo tilrettelegging for at de skal fullføre og kunne konkurrere som alle andre».

Slik jeg forstår G er både det sosialpedagogiske og den karriererettete veiledningen nødvendig. Hvor G bruker ordene «helt nødvendig» og «helt gunstig» for å presisere forholdet mellom de to veiledningsformene, da for å gi eleven den støtten som eleven har rett på. Dette krever veiledning for både å kunne tilrettelegge skolehverdagen, men også veiledning på hvilken opplæringsretning eleven burde vurdere. Forskrift Til Opplæringsloven (2008) påpeker at det er elevens behov som tilsier hvilken form veiledningen vil ta.

Veilederen har på grunn av dette ulike roller i løpende av arbeidsdagen. Det ble i kapittel to hevdet at en veileder er preget av dobbelt roller (Svendsrud, 2015a), og at veileder burde kunne balansere disse ut i fra hvilke situasjoner han befinner seg i. Veilederen må her være bevisst sin relasjon til eleven ettersom de sannsynligvis har etablert en relasjon til hverandre. Da i overføringsprosessen, tilretteleggingssamtaler og kanskje også veiledninger om sosialpedagogiske faktorer som preger elevens hverdag.

For både T og G som arbeider i hovedsak med elever som følger arbeidslivstrening, vil karriereveiledningen bestå av hvilken praksis eleven ønsker og hvor eleven kan gjennomføre praksisen. Slik vi kan se i utdrag (3) hvor T beskriver sin prosess for å få eleven til å fortelle hva han ønsker og sier: «vil jeg begynne med å ha en samtale med eleven. Og prøve å få ungdommen til å utdype litt hva slags tanker som ligger bak et sånt utsagn» Eller som i utdrag (4) der G viser til en kontrast mellom en elev som følger studiespesialiserende kontra en på arbeidslivstrening og sier: «Hvis jeg veileder en fra studpess så tenker jeg åpne flest mulig dører, (...) jeg må nesten tenke litt annerledes med denne typen elever for det er så få muligheter etterpå». Den sosialpedagogiske veiledningen vil - på samme måte som på skolen, forholde seg til den nødvendige tilretteleggingen som bør være på plass på en potensiell praksisplass. K forteller om hvordan han går frem i starten av en relasjon med en elev med nedsatt funksjonsevne og beskriver det slik:

- (8) K: «Første delen av samarbeidet handler jo om å få skolehverdagen til å fungere. Slik at den funksjonsnedsettelsen ikke skal være et hinder for å kunne oppnå

rettferdige eller gode karakterer (...) når det er på plass så må vi begynne å tenke på veien videre da – hvor går veien videre etter videregående?».

K bruker ordene «første delen av samarbeidet», som viser til starten på et samarbeid mellom han og elev. Her har K til hensikt å etablere en relasjon hvor de kan i felleskap få «hverdagen til å fungere». Jeg tolker det slik at K ønsker å støtte eleven på best mulig måte slik at eleven på tross av sin funksjonshemning vil kunne gjennomføre videregående. Dette er en rolle som er helt klart sosialpedagogisk. K vil med andre ord gi eleven hjelp til å kunne håndtere hverdagens utfordringer. K bruker videre ordene «når det er på plass», slik jeg tolker dette mente han når eleven er etablert. Da gjennom den tilpasning og tilrettelegging eleven har behov for. Først etter dette kan de begynne å prate om fremtiden etter videregående. Det samme kan vi si om S sin holdning i det han beskriver sin yrkesrolle;

(9) S: «Jeg vil være tett på eleven og jeg vil kjenne eleven, og prøve å forstå eleven og skjønne hva den eleven trenger for å komme seg gjennom skolen. Det er for meg et viktig utgangspunkt».

S begynner her med å legge trykk på relasjonen mellom han og elev. Ved å bruke ord som «jeg vil være tett på», «jeg vil kjenne», «forstå» og «sjøene eleven» forteller meg at S har en sterk motivasjon for å gi eleven den tilrettelegging som skal til for at hun skal kunne håndtere skolehverdagen på best mulig måte.

Om jeg går nærmere inn i utdragene (7), (8) og (9), er det mulig å se et gjennomgående tema, hvor alle veilederne ønsker å hjelpe eleven gjennom skolen på best mulig måte. K fokuserer på evnen til å oppnå gode karakterer og ikke bare gode, men han bruker ordene; «Slik at den funksjonsnedsettelsen ikke skal være et hinder for å kunne oppnå rettferdige eller gode karakterer». Jeg tolker K slik at han ønsker at elevene skal kunne gjennomføre videregående skole med en realistisk tanke over sine egenskaper. Han beskriver på et senere tidspunkt i intervjuet hvordan det er nødvendig å skape en balanse i tilretteleggingen slik at denne kan kompensere for funksjonsnedsettelsen og ikke skape fordeler for eleven. Jeg forstod det slik at elevene kan få så mye hjelp at eleven kan bli blind for vesentlige sider av seg selv. Han legger trykk på at elevene må få den tilretteleggingen de har behov for, Det er derimot viktig at elevene blir bevisst på sine realistiske egenskaper, ferdigheter og kunnskaper.

I første omgang kan det sees ut som om karriereveiledningen kan sies å bli satt litt til side for å skape et trygt miljø for læring. Derimot viser utdragene (7) og (9) til noe annet. S bruker ordene «gjennom skolen» og G «fullføre og konkurrere som alle andre». Dette viser til en klar

hensikt til å hjelpe elevene til å fullføre videregående opplæring. Jeg forstår det slik at det er et samarbeid mellom de to formene for veiledning. Et samarbeid som ikke nødvendigvis er tydelig, men som eksisterer i intensjonen og formålet. Nemlig å skape et trygt miljø for læring hvor alle elever uansett forutsetninger skal kunne fullføre en videregående opplæring. Dette krever både sosialpedagogiske tiltak for å finne seg til rette, og karriereveiledende tiltak for å tilpasse opplæringen og finne riktig vei etter videregående.

4.2 Å hjelpe eleven til å ta reflekterte valg angående utdanning eller arbeid

4.2.1 Hjelp til refleksjon gjennom kommunikasjon

I denne delen av drøftingen vil jeg se nærmere på kommunikasjonens betydning for å skape refleksjon i veiledningen. De fire perspektivene i kommunikasjonen viser hvordan man kan se seg selv i samhandling med andre. Da ved å ha et eklektisk syn på hvordan se, forstå og tolke verden. Det vil si et utgangspunkt i fenomenologisk, hermeneutisk, sosial konstruksjonistisk og systemisk tenkning. (Røknes & Hanssen, 2012). Slik jeg forstår det vil en posisjon vise til hvilket perspektiv veilederen velger å se verdene i fra. K beskriver sitt utgangspunkt for veiledningen slik;

- (10) K: «Jeg tror jeg barer et element i mange ting som påvirker et valg. Altså det er jo tre ting som påvirker, det er jo informasjon, refleksjon også er det selve valget da som du tar. (...) Jeg håper jeg kan være deltaker (...) Jeg kan gi informasjon og jeg kan hjelpe til å reflektere over hvem de er».

Utdraget over viser først til en kort fremstilling på hvordan K ser på sin yrkesrolle i veiledningen. Første posisjon representerer i denne sammenheng K sitt perspektiv på sin egen rolle i veiledningen. For å legge til rette for refleksjon i veiledningen må veileder være bevisst sin egen forforståelse, holdning og rolle i kommunikasjonen. Hvordan veileder oppfatter og blir oppfattet av eleven kan påvirke hvordan veiledningsprosessen formes og relasjonen utvikler seg. K ser på seg selv som en faktor i elevens refleksjonsprosess og bruker ordene «bare er et element i mange ting som påvirker et valg». Trekker man disse ordene ut av kontekst er det mulig å forstå denne setningen som om det gjelder et redskap som kan brukes for å ta en objektiv avgjørelse. I kapittel to blir det hevdet at i veiledning er veilederen instrumentet og samtalen redskapet. K setter seg selv i rollen som instrument for å gi eleven en plattform for refleksjon. Han viser videre til hvordan han som element kan bidra med informasjon og hjelp til å reflektere over valget. Slik jeg forstår K sin refleksjon over egen

rolle, er at han ønsker å være en aktiv deltaker, en hjelp og et positivt element i elevens refleksjonsprosess. S forteller om sin erfaring med elever som har en lettere psykisk utviklingshemning og beskriver det slik;

(11) S: «Vi har elever med lettere psykisk utviklingshemning og det – stille ganske store krav til en veileder. Og da har jeg jobbet ganske mye egentlig med å klare å gi OK veiledning. Det er elever som veldig ofte er blitt snakket langt over hodet på i skolesammenheng.

M: hva mener du?

S: De har vært med på mange møter (...) i forhold til å tilrettelegge skolen. Det som er viktig å vite med en elev som har en lettere psykisk utviklingshemning er at de får ikke med seg alt. (...) Det er jo et generelt tema som veileder, at den du veileder – den du snakker med forstår ikke alt eller forstår på en annen måte – må ha lengre tid for å forstå».

S beskriver her sin erfaring med å kommunisere med en elev som har vanskeligheter med å få med seg hva som foregår. Dette utdraget viser elementer fra andre posisjon, hvor veileder forsøker å se veiledningssituasjonen ut fra elevens perspektiv. Han bruker ord som «de får ikke med seg alt» og «den du veileder – den du snakker med forstår ikke alt eller forstår på en annen måte». S beskriver en situasjon her som gjelder de fleste, nemlig at det er ikke mulig å fullt forstå et annet menneske, dette fordi den andre er totalt forskjellig fra en selv. Jeg forstår andre posisjon til å handle om å plassere seg selv slik at man kan forsøke å se situasjonen ut fra den andres øyne.

I sammenheng med utdrag (11) forteller S videre at han trengte en liten læringsprosess. Han erfarte at god planlegging og flere korte møter fremfor et langt møte, var med på å hjelpe elevens forutsetninger. Hensikten var å gi S mulighet til å finne ut av hva eleven ønsket, hva eleven hadde behov for og ville gjøre videre.

Den tredje posisjonen handler om å plassere seg på lik linje med den andre i kommunikasjonen for å konstruere en felles forutsetning for å forstå meningsinnholdet i det som blir pratet om. I en veiledningssituasjon vil innholdet for veiledningen være på elevens premisser ut i fra elevens behov, noe som kan skape en utfordring for veileder, I utdrag (11) beskriver S hvordan han måtte gå inn i en læringsprosess for å gi «OK veiledning» til elever som ikke får med seg alt og at han ofte har møtt elever som ikke er blitt inkludert i samtalen som omhandler dem selv. Han bruker ordene «Det er elever som veldig ofte er blitt snakket

langt over hodet på». En veiledning som sagt skal være på elevens premisser og ut fra elevens behov, da er det problematisk at eleven blir «snakket over hodet på» i samtalen som skal ha fokus på eleven.

T sier som følger når han beskriver hvordan han går frem for å legge til rette for en gjensidighet i veiledningen;

- (12) T: «Også er jo noen av mine utfordringer at jeg må prøve å sette meg ved siden av ungdommen. Det som ungdommen sier det kjører jeg opp på et lerret også må jeg sette meg ved siden av ungdommen, så må vi to sammen se på hva som står på det lerretet».

Slik jeg forstår T, bruker han ordene «sette meg ved siden av» for å beskrive en situasjon der han ønsker å bedre forstå elevens utgangspunkt. Tredje posisjon viser til det intersubjektive opplevelses felleskap, hvor det er en gjensidighet i kommunikasjonen og et felleskap i samhandlingen. Det vil si at veileder og elev i et gjensidig felleskap konstruerer et rom for å forene og dele kunnskap (Kirkebæk, 2009). Min tolkning av utdrag (12) vil det å «sette seg ved siden av» hjelpe T til å få et bedre utgangspunkt til å forstå elevens tankegang og på denne måten bedre forstå elevens meninger, holdninger og ønsker. For å underbygge dette bruker T ordene «vi to sammen» for å legge trykk på felleskapet som må til for å skape en refleksjon hos eleven, da på elevens ferdigheter, muligheter og interesser.

Jeg spør T om han bruker et slikt redskap som et «lerret» eller om det er en metafor han bruker for å forklare hvordan han kommuniserer med eleven. T bekrefter her at han bruker både lerret, tavle og papir hvis han ser det er nødvendig. I det intersubjektive opplevelses felleskap kan et «lerret» være et redskap for å skape en gjensidig forståelse. Veileder og elev kan skape et rom for felles kunnskap, et sted hvor de to deler tanker og meninger i en gjensidig kommunikasjon. Utgangspunktet for dette perspektivet er at det er et grunnleggende menneskelig behov å kunne møte et annet menneske i en gjensidig kommunikasjon.

Derimot i motsetning til et gjensidig møte i felleskap gjennom kommunikasjon beskriver S en kontrast til idealet, hvor han forteller

- (13) S: «Jeg har vært på en del møter opp igjennom og - som andre har ledet og opplevd at eleven bare har reist seg å gått sant – de orket ikke mer (...) De kommer jo til ett punkt der de bli møkk lei også sier de «dra til helvete» også stikker de.

(...) Det skjønner jeg jo, hvem hadde ikke blitt lei av å bare blitt snakket til og snakket om».

Utdraget over viser et eksempel på hva som kan skje om eleven det skal handle om ikke føler seg sett, hørt eller forstått. Det er her ingen gjensidighet i kommunikasjonen og ingen felles grunn hvor eleven føler han kan dele av seg selv. S bruker ordene «eleven bare har reist seg og gått sant» S sier videre at eleven var blitt så lei av denne behandlingen at hun reiste seg og sagt «dra til helvete» også og gått fra møtet. S viser sin forståelse for eleven ved å poengtere at det ikke er akseptabelt å kun bli «snakket til og snakket om». Jeg tolker dette slik at for en åpen kommunikasjon mellom to eller flere, kreves det en forståelse av at alle blir «snakket med». Det vil si å bli inkludert i samtalen som en likeverdig deltaker i samtalen.

Slik jeg forstår *egen verdene* og *andre verden* handler det først om å være bevisst sin rolle og påvirkning i kommunikasjonen og en forståelse for at den andre har et annet utgangspunkt enn deg selv.. Tredje posisjon handler om å skape en felles plattform for å dele kunnskap gjennom en gjensidig kommunikasjon. T beskriver et veilednings scenarium hvor han og elev ser på et lerret i fellesskap for sammen å kunne finne frem til elevens ferdigheter, kunnskaper og interesser. I utdrag (13) blir det beskrevet en kontrast til dette idealet. Hvor eleven ikke blir pratet med og ikke inkludert, noe som resulterer i katastrofe både for eleven og de som skal være der for å hjelpe.

I utdraget (11) Beskriver S sin erfaring med elever som har en lettere psykisk utviklingshemning. Hvor han forteller at det var en læringsprosess for ham å oppdage hvordan han på best mulig måte kunne hjelpe eleven å forstå. Han sier som følger i utdrag (11);

(11) S: «De har vert med på mange møter (...) i forhold te å tilrettelegge skolen. Det som er viktig å vite med en elev som har en lettere psykisk utviklingshemning er at de får ikke med seg alt. (...) Det er jo et generelt tema som veileder, at den du veileder – den du snakker med forstår ikke alt eller forstår på en annen måte – må ha lengre tid for å forstå».

Han påpeker her hvordan eleven kan slite med å få med seg hva som foregår i veiledningssituasjonen. S er bevisst sin rolle som veileder, som kommer frem når han bruker ordene «et generelt tema som veileder». Dette viser at for ham er det en allmenn sannhet at den andre i veiledningssituasjonen ikke forstår på samme måte som ham selv. S sier videre at en elev med lettere psykisk utviklingshemning trenger ofte ekstra hjelp til å være i møtet og for å forstå. Fjerde posisjon representerer *samhandlingsperspektivet* og viser til

metakommunikasjon, som kort kan sies å være et perspektiv på perspektivet. Ifølge Røknes og Hanssen (2012) kan det være hensiktsmessig å klargjøre elementer som kan oppstå underveis i veiledningen. Da ved å stille spørsmål som «forstod du hva jeg mente?» eller «gav det mening?». Hensikten er å sikre at eleven og veileder har samme forståelse hva som ble sagt i veiledningen. I denne sammenheng inviterer S ofte den miljøterapeuten som arbeider tettest på eleven. Hensikten er som nevnt og sikre at elevens ønsker, tanker og meninger blir hørt, men også at veileder og elev har omtrent samme forståelse av veiledningens innhold. S sier som følger;

- (14) S: «For å bruke sånt fagspråk – vi pakker dem inn, vi setter på styrke med miljøarbeider, vi styrker med pedagog hvis det er behov for det, men veldig ofte med miljøarbeider. Og da avtaler jeg med miljøarbeideren - at nå skal vi sette oss ned og snakke om «sånn og sånn», og da etter møtet så setter du deg litt ekstra med eleven og går gjennom hva det var som ble sagt».

Her beskriver S hvordan han tar i bruk de hjelpemekanismene som er lagt til rette på skolen. det vil si en miljøterapeut eller en pedagog. Min tolkning av dette er at han S vil forsikre seg om at han og eleven er på samme side, at det er en gjensidig forståelse for hva som ble pratet om i veiledning. I denne situasjonen som blir beskrevet i utdrag (11) og (14) viser S til et behov for å styrke med ekstra hjelp i veiledningen, da for å gi eleven god veiledning. Her vil miljøterapeuten være den som setter seg ned med eleven i etterkant av veiledningen for å ha et metaperspektiv over innholdet i veiledningen. G påpeker at «Mange av elevene har jo i varierende grad – kan du si – et blick på seg selv». Som viser til elevens selvrefleksjon. Han sier videre:

- (15) G: «veiledningen blir da å sikre oss at de har forstått hva vi har ment, også kan de jo velge som de vil da, men at vi er herlt tydelige på det».

Slik det er uttrykt her er det mulig å identifisere et behov for at elev og veileder har samme utgangspunkt for hva veiledningen handlet om. G bruker ordene «å sikre oss at de har forstått hva vi har ment». Jeg forstår det slik at G søker en gjensidig grunn hvor det er en felles forståelse for meningsinnholdet i veiledningen og vil sikre seg elevens forståelse gjennom et tydelig og klart språk. Videre refleksjon over valg vil eleven kunne gjøre i etterkant, når eleven har fått den informasjon og den veiledning eleven hadde behov for.

4.2.2 Hjelp til «å få drømmer til å bli virkelige»

Her vil jeg belyse noen elementer i karriereveiledningen som er vesentlige for at eleven skal få god karriererettet veiledning. T uttrykket det slik;

- (16) T: «vi pleier å si det at vi prøver å gjør drøm – altså vi prøver å få drømmer til å bli virkelige, men vi ser samtidig at for at noen av drømmene skal gå i oppfyllelse så må vi se litt på drømmen også se, hva er det i drømmen som er oppnåelig? og hva er det i drømmen som kanskje, iallfall en stund til må være en drøm?».

I utdraget over beskriver T først hva karriereveiledningen skal være og bruker ord som «vi prøver å få drømmer til å bli virkelige». Karriereveiledning slik den er beskrevet i denne oppgaven, handler om å stille karriererettete spørsmål som har til hensikt å styrke veisøkerens refleksjon, motivasjon og ferdigheter. Noe som står i samsvar med Forskrift Til Opplæringsloven (2008) hvor det står skrevet at eleven skal bli bevisst sine interesser, ferdigheter og verdier. Eleven skal også oppleve å få kunnskap og selvinnsyn slik at hun selv kan ta en avgjørelse angående utdanning eller arbeid. T uttrykker at for at han skal kunne hjelpe eleven til å realisere drømmene sine, så må drømmen vurderes ut ifra hva som er realistisk og da ut fra elevens kompetanse.

En del av karriereveiledningen handler om å hjelpe eleven til å få en forståelse og en innsikt i vesentlige sider av seg selv. Nemlig «hvem er jeg?», «hva er drømmen min?», «hvilke ferdigheter og interesser har jeg? og ikke minst «er det mulig for meg?», Det er en refleksjonsprosess over faktorer i sin livsverden som først ikke gir mening eller forståelse. For å beskrive sine tanker rundt det å hjelpe eleven til å oppnå sine drømmer, kan jeg her se elementer av sirkulære spørsmål.

Ved hjelp av sirkulære spørsmål, som er en spørsmålsform inspirert av Batesons kommunikasjonsteori, kan T hjelpe eleven i sine tanker. Da ved å stille hypotetiske spørsmål, som kan hjelpe eleven å prioritere mellom de ønskene som ikke er realistiske og de som er realistiske. Og spørsmål som undersøker forskjeller i relasjoner, opplevelser eller personer. T sier at han vil stille eleven spørsmål som; «hva er det i drømmen som er oppnåelig? og hva er det i drømmen som kanskje, iallfall en stund til må være en drøm?». Disse to spørsmålene har elementer av hypotetiske spørsmål. Det vil si spørsmål som retter seg mot elevens fremtid, hvor veileder kan hjelpe eleven til å reflektere og prioritere over hva som er drømmer,

sannsynlig og realistiske mål. G, som arbeider i hovedsak med elever på arbeidslivstrening beskriver en lignende erfaring;

- (17) G: De er jo også opptatt av å finne en plass som fungerer. Det er ikke å tenke «hva har du lyst å bli». Det er hva fungerer, hva kan du få til? (...) Mange av elevene har jo i varierende grad – kan du si – et blikk på seg selv for å se «hva kan jeg få til?», så det er jo en sår samtale å ha».

G beskriver her den sårbare situasjonen en elev i arbeidslivstrening er i, når hun må vurdere sin fremtid. Da ofte en fremtid hvor det ikke handler om å oppfylle drømmer, men å finne en fremtid som vil fungere og passe til hennes ferdigheter. G fremhever at dette er noe som de vurderer mye selv og ofte er de veldig reflekterte og selvbevisste. G bruker ordene «Mange av elevene har jo i varierende grad – kan du si – et blikk på seg selv for å se «hva kan jeg få til?» (...)). Røknes og Hanssen (2012) viser til begrepet *situasjonsbevissthet* som handler om å hjelpe eleven til å bli bevisst sine egne muligheter og begrensninger. Derimot kan en slik sårbar situasjon hvor veileder ofte må stille spørsmål som er personlige av karakter, vil det være nødvendig med en viss tillitt i relasjonen. T fremstiller en erfaring hvor han i første omgang mener at elevens drøm er urealistisk og ikke gjennomførbar og sier som følger;

- (18) T: «Det er klart at noen ganger kan vi ha noen ungdommer som har noen ønsker – noen drømmer som jeg i første omgang tenker er urealistiske. Jeg har nok mange ganger gått i den fellen og sagt at; - Nei! det går nok ikke an»

Her viser T en selvbevissthet over sin egen for-forståelse. Han beskriver en vurdering han har gjort over sin rolle som veileder og bruker ord som «jeg har nok mange ganger gått i den fellen» og videre «Nei! det går nok ikke an». T i likhet med G arbeider i hovedsak med elever på arbeidslivstrening hvor G i utdrag (17) fremhever at ofte handler det ikke om å oppfylle drømmer, men som han sier; «Det er ikke å tenke «hva har du lyst å bli». Det er hva fungerer, hva kan du få til?». Arbeidslivstreningen er lagt opp for elever som har svekket arbeidskapasitet, men som har mulighet til å yte noe. Hensikten er å gi personer med en sterkere nedsatt funksjonsevne mulighet til å bli en del av samfunnet. Hvor tanken er å gi personen en følelse av mening, inkludering og felleskap ved å være en medborger som bidrar til samfunnets funksjon. G påpeker derimot et faktum; «Det er ikke sånn at de kan velge fra øverste hylle».

En personlig refleksjon jeg gjorde meg i etterkant av intervjuet med G, er at det er sjeldent å møte en person som har mulighet til «å velge fra øverste hylle». Karriereveiledningens

hovedformål er generell for både funksjonsfriske og funksjonsnedsatte, nemlig å styrke veisøkerens refleksjon, motivasjon og ferdigheter til å håndtere egen karriere. Dette innebærer å hjelpe veisøker til å bli bevisst vesentlige sider av sin karakter, sine egenskaper, ferdigheter og kunnskaper. En viss optimisme og positiv innstilling til å ta tak i egen utvikling er etter min mening, en nøkkel til suksess. K beskriver sin generelle erfaring med elevene sine og sier;

- (19) K: «Jeg digger å jobbe med disse elevene, uansett hvilken utfordring du har, så skal vi få det til – så lenge du vil. Og den eleven som sitter foran meg som vil «skole» - så er det nesten ikke viktig hvilken utfordring du har, da får vi det til».

4.2.3 Fordommer i karriereveiledningen

Her vil jeg se nærmere på noen elementer som kan hindre god karriereveiledning. Alle tar med seg sine holdninger, tanker og meninger inn i samhandling med andre. T viser til sin forståelse av hvordan sine holdninger kan påvirke hvordan en veiledningssituasjon kan utvikle seg, når han er i møte med en elev med nedsatt funksjonsevne. T sier;

- (20) T: «Vi har og noen erfaringer – som gjør at vi må være litt forsiktig når vi har sånne refleksjoner og skal – liksom lande på hva er det som er realistisk her. For det er klart vi har noen fordommer, vi har noen forutinntatte holdninger, vi ser noen begrensninger ut i fra vårt ståsted. – og det er ikke alltid at de nødvendigvis er en sånn sannhet».

T uttrykker her hvordan sine fordommer kan påvirke refleksjonen over hva som er realistisk og ikke realistisk, der han bruker ord som «være litt forsiktige». Jeg tolker den første setningen i dette utdraget som en advarsel for ikke å la sine fordommer påvirke hvordan man oppfatter elevens realistiske egenskaper. I en veiledning er hensikten å prøve å sette seg inn i den andres verden for å prøve å forstå den andres utgangspunkt og behov. Det er en fare derimot at veilederen glemmer å skille mellom sine fordommer og den faktiske eleven som sitter foran ham. T sier videre «vi har noen forutinntatte holdninger, vi ser noen begrensninger ut i fra vårt ståsted». De kunnskaper, erfaringer og opplevelser som veilederen har kan være til støtte i det å hjelpe eleven til å se sitt potensial ved å reflektere over sine egenskaper, ferdigheter og interesser.

Derimot slik jeg forstår T er det lett å se begrensningene ut fra et ståsted basert på tidligere erfaringer og opplevelser, hvor eleven blir oversett til fordel for de allerede kjente fordommer i veilederens verden. Det blir som S beskrev i utdrag (13) hvordan eleven bare reiser seg og går ut av møtet fordi eleven ikke føler seg hørt på eller inkludert. For å beskrive dette bruker S ord som «de orket ikke mer» og reflekterer videre med ordene «hvem hadde ikke blitt lei av å bare blitt snakket til og snakket om». I scenariet S beskriver her kan det virke som om de som er ansvarlige for møtet snakker med hverandre om eleven og foran eleven istedenfor å snakke med eleven. For at en veileder skal kunne hjelpe eleven til å reflektere kan det her være hensiktsmessig å påstå at eleven må først og fremst ha mulighet til å ytre sine tanker, meninger og ønsker. G presiserer på sin side hva han mener sin rolle veiledningen er og sier;

- (21) G: «Min rolle som veileder er ikke å ha rett, men det er å legge frem noen mulige scenarier for hva jeg ut fra min erfaring ser at - kanskje kan dette være lurt å ta med seg».

I utdraget over er det mulig å identifisere hvordan G tar til seg kunnskaper for å vurdere dem i forhold til ulike scenarier og erfaringer. Da ved å bruke ord som «mulige scenarier» og «ut fra min erfaring». Jeg forstår G slik at det er en relasjon mellom det å kunne lære av tidligere erfaringer, og trekke ut relevant kunnskap fra dem. På denne måten kunne utvikle sin kompetanse til å veilede eleven på best mulig måte. Han påpeker at hans rolle ikke er å ha rett, noe som jeg tolker å mene at G sin rolle ikke er å fortelle eleven hva som er det korrekte valget å ta. Han ser på sin rolle mer som en informerende og veilederne faktor i elevens avgjørelse. Dette er mulig å se i utdrag (15) hvor G fremhever at en del av veiledningen er å kommunisere på en slik måte at eleven har forstått meningen også la eleven velge selv.

T forteller at i rådgivertjenesten der han arbeider pleier de å ha ukentlige møter for å diskutere ulike spørsmål og fordommer som kan dukker opp i arbeid med elevene og sier som følger:

- (22) T: «(...) vi prøver i denne avdelingen å ha ukentlige møter, der vi diskuterer sånne spørsmål – for å lufte med de andre; okey sånn som vi tenker nå, henger det på grep eller har dere noen andre innspill? (...) det blir kjempeviktig. Sånn at ikke våre ungdommer opplever begrensninger som vi legger for dem – for det er nok av utfordringer fra før om ikke vi skal gi de flere».

T viser her til et samarbeid mellom veilederen i rådgivertjenesten, hvor hensikten er å diskutere, reflektere og vurdere i felleskap. Da for å lære av hverandres erfaringer og opplevelser. Han bruker or som «for å lufte med de andre» for å beskrive en felles plattform

for kunnskapsdeling. Det er mulig å se elementer fra tredje posisjon, hvor de skaper et felles rom for gjensidig kommunikasjon for å øke sin kunnskap og forståelse i felleskap. Og fjerde posisjon hvor T beskriver en tankegang slik «okay sånn som vi tenker nå, henger det på grep eller har dere noen andre innspill?». Her er det mulig å se elementer som viser til hvordan T og hans kollegaer har et metaperspektiv over sin rolle og sitt arbeid. Slik jeg forstår T er disse møtene med på hjelpe veilederne til å bli bevisst sine fordommer, for at de ikke skal skape mer eller potensielt større utfordringer for elevene enn de allerede har. T formulerer det bra når han sier: «Sånn at ikke våre ungdommer opplever begrensninger som vi legger for dem - for det er nok av utfordringer fra før om ikke vi skal gi de flere».

Veilederen møter elever med en stor variasjon med utfordringer på en daglig basis. På grunnlag av dette må veilederen være bevisst sine holdninger, tanker og meninger slik at disse ikke står i veien for å se den enkelte elev. Den sosialpedagogiske veiledningen skal gi eleven mulighet til å finne seg til rette og hjelpe eleven med tilpasning av undervisning. Det er først etter at dette er gjort at karriereveiledningen i videregående skole trekkers frem. K sier som følger:

- (23) K: «(...) så må vi begynne å snakke om utdanningsvalg og yrkesvalg når den tiden er moden. Og passe på – for det er nok en felle at man begynner for sent med det. Det er en prosess, en refleksjon som må starte tidlig».

Ut fra K sitt utsagn er det mulig å se at han først etter at eleven er etablert og funnet seg til rette på skolen, at veileder og elev kan begynne å tenke på utdanning eller arbeid etter videregående. Slik veiledningen blir fremstilt i denne oppgaven, er det nødvendig å ha en overlapping av både sosialpedagogisk- og karrierevei ledene veiledning. På samme måte som G beskrev det i utdrag (7) og fortalte at veilederens arbeid var en blanding av begge. Dette fordi det er «helt nødvendig og det er helt gunstig (...) for det er jo tilrettelegging for at de skal fullføre og kunne konkurrere som alle andre». Derimot hevder K i utdrag (23) at det kan være en potensiell fare for at karriereveiledningen ikke starter tidlig nok. Som det ble hevdet i innledningen er det et stort og mangfoldig utvalg av muligheter både på arbeidsmarkedet og utdanningsmarkedet. For at en elev skal kunne ta et reflektert valg er det nødvendig at karriereveiledningen begynner tidlig nok fordi det er en prosess som krever refleksjon.

KAPITTEL 5 AVSLUTTENDE KOMMENTARER

5.1 Oppsummering av oppgavens teoretiske grunnlag

I denne oppgaven har jeg sett nærmere på karriereveiledning for elever med nedsatt funksjonsevne i videregående skole. Hvor problemstillingen er: Hvordan kan veileder, gjennom karriereveiledning, hjelpe elever med nedsatt funksjonsevne til å ta reflekterte valg angående utdanning eller arbeid? Formålet ble da å få en dypere forståelse for hvordan veiledere kan bidra elevene til å ta reflekterte og selvstendige valg for sin fremtid. De følgende forskningsspørsmål ble da: Hva er god karriereveiledning? Og hvordan hjelpe til refleksjon i karriereveiledning?

Utgangspunktet for oppgaven var derfor å se nærmere på hva veileder kan bidra med for å hjelpe eleven til å reflektere over vesentlige sider av seg selv. Da ved å gå dypere inn i veilederens prosess, bevissthet i sin rolle og kommunikasjonsferdighetene. Det første jeg ville undersøke var i hvor stor grad veileder burde være bevisst det systemet han arbeider i. På grunn av dette ble det redegjort for Urie Bronfenbrenners bioøkologiske modell. Modellen bygger på fire konsentriske sirkler som representerer mikro, meso- ekso og makrosystemet, hvor individet det handler om er sentrum. Dette er en systemteoretisk modell som sentrerer rundt tanken om at mennesket påvirkes og utvikles av ulike proksimale prosesser i sine relasjoner og omgivelser.

Det neste jeg ville undersøke var hvordan veileder på best mulig måte kunne bidra til å legge til rette for refleksjon. Jeg valgte her å gå dypere inn i kommunikasjonens betydning for å styrke elevens evne til refleksjon over vesentlige sider av seg selv. Utgangspunktet her er at alt er kommunikasjon, dette fordi alle ytringer og gester kan tolkes, forstås og ha mening. Det ble da hensiktsmessig å se nærmere på hvordan veilederen kan utvikle en større bevissthet på hvor han plasserer seg i kommunikasjonen. Dette for å kunne ha et perspektiv ut fra seg selv, en tolkning av den andres perspektiv, et gjensidig felleskap i samhandling og til slutt et metaperspektiv over kommunikasjonen.

Det ble på grunnlag av dette gjennomført fire semistrukturert intervju med fire profesjonelle veiledere som har erfaring med elever med nedsatt funksjonsevne i den videregående skolen.

5.2 Noen bemerkninger av funnene fra intervjuundersøkelsen

Den første delen av drøftingen viser til spørsmålet om hvordan veileder kan hjelpe gjennom karriereveiledning. Det er her blitt vist til forhold som knytter veilederen til et samarbeidsforum, hvor en veileders oppgave er å samarbeide med flere. I denne sammenheng har vi sett elementer fra makrosystemets innvirkning for rammene i veilederens arbeid og elementer fra mikro, meso- og eksosystemene. Hvor det er en samhandling mellom relasjonene både internt og eksternt på skolen, da gjennom elevene, kollegaer, arbeidsgivere og foresatte.

Det ble etablert at det er hensiktsmessig med både sosialpedagogisk og karriererettet veiledning, da for å hjelpe eleven til å finne seg til rette, og hjelp til å reflektere over de egenskaper, ferdigheter og interesser, som kan føre til en mulig videreutdanning eller arbeid. Jeg vil her komme med en påstand, nemlig at karriereveiledning på samme måte som sosialpedagogikk er noe som burde være i fokus tidlig. Slik det blir fremstilt i drøftingen har karriereveiledningen en tendens til å havne litt i bakgrunnen for det sosialpedagogiske arbeidet.

Andre delen av drøftingen forholder seg til spørsmålet om hvordan veileder kan hjelpe til refleksjon i karriereveiledningen. Det er her sett på hvordan det å være bevisst i veiledningen kan øke veilederens forståelse for elevens utgangspunkt. En forståelse for at alt er kommunikasjon og at det å kommunisere er å gjøre felles, kan derfor hjelpe veileder til å styrke elevens refleksjon over vesentlige sider av seg selv. Det handler om å finne en gjensidig felles grunn for kommunikasjon hvor eleven kan reflektere over sine egenskaper, ferdigheter og interesser.

Karriereveiledningens formål er å hjelpe veisøker til å realisere sine utdannings eller yrkesmessige drømmer. I drøftingen blir det derimot vist til forhold hvor dette i første omgang ikke alltid vil være mulig. En del av veilederens ansvar i karriereveiledningen er å hjelpe eleven til å reflektere og prioritere over hva som er drømmer, sannsynlig og realistiske mål. Ofte i karriereveiledning for elever i arbeidslivstrening vil veiledningen forholde seg til hva som vil fungere, fremfor det å oppfylle drømmer. Noe som kan være en svært sårbar situasjon for eleven, hvor veileder må uttrykke trygghet og forståelse. Tilslutt ble det drøftet hvordan veileders egne holdninger, tanker og meninger kan ha en påvirkning på veiledningsforløpet. Hensikten i veiledningen er å prøve å forstå elevens utgangspunkt og behov. Det er derimot en fare for at veileder glemmer å være bevisst sine fordommer og ikke klarer å skille mellom

disse og den eleven som sitter foran ham. Ved at veileder er bevisst sine holdninger og tanker i veiledningsprosessen vil dette kunne sørge for at veileder ikke gir eleven flere begrensninger enn hva eleven har fra før.

5.3 Noen avsluttende bemerkninger

Jeg vil her komme med noen konkluderende bemerkninger på problemstillingen: Hvordan kan veileder gjennom karriereveiledning hjelpe elever med nedsatt funksjonsevne til å ta et reflektert valg angående utdanning eller arbeid? da med utgangspunkt i funnene av datamaterialet fra intervjuundersøkelsen.

En veileder må være bevisst det systemet som han arbeider i. Dette for å kunne samhandle med de ulike partene som er involvert i elevens omgivelser. God karriereveiledning skal gi eleven mulighet til å bli bevisst vesentlige sider av sine ferdigheter, kunnskaper og interesser. Karriereveiledningen må også starte tidlig for at eleven skal kunne få innsikt, informasjon og tid til refleksjon over de ulike retninger som er tilgjengelige både underveis og etter videregående. En veileder må være bevisst sin rolle og posisjon i kommunikasjonen slik at eleven kan oppleve å bli sett, hørt og forstått. En veileder må bidra til et felleskap i samhandlingen, hvor det er en gjensidighet mellom relasjonene i kommunikasjonen. Dette kan være med på å gi veilederen mulighet til å hjelpe eleven til å ta et reflektert valg angående utdanning eller arbeid.

5.4 Praktiske konsekvenser og videre forskning

En praktisk konsekvens kan vise seg i en økt bevissthet rundt det systemet en veileder arbeider i og hvordan de ulike prosessene både kan påvirke veileders arbeid og elevens utvikling. En annen konsekvens kan være en større forståelse for kommunikasjonens mangfoldighet og hvordan alle ytringer og gester kan tolkes, forstås og ha en mening.

Videre forskning innen feltet karriereveiledning i videregående skole kan være:

- En studie av elever med nedsatt funksjonsevne etter videregående. Hvor er eleven nå?
- En studie gjort der elever med nedsatt funksjonsevne forteller om sine opplevelser og erfaringer i rådgivertjenesten.
- En studie av arbeidsgiverne som tar imot elever med nedsatt funksjonsevne og deres kunnskaper om tilrettelegging og tilpasning.

- En studie av overføringsprosessen fra tiende til videregående for elever med nedsatt funksjonsevne.
- En studie av karriereveiledningen for elever med nedsatt funksjonsevne på ungdomsskolen?

REFERANSER

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: experiments by nature and design*. Cambridge Mass.: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., Lerner, R. M., Hamilton, S. F. & Ceci, S. J. (2005). *Making human beings human : bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Bufdir, B.-., Ungdoms- Og Familiedirektoratet. (2015). Hva er nedsatt funksjonsevne? Hentet fra https://www.bufdir.no/Nedsatt_funksjonsevne/Hva_er_nedsatt_funksjonsevne/Hva_er_nedsatt_funksjonsevne/
- Buland, T. (2010). Skolens rådgivning - på vei mot framtida : delrapport 1 fra evalueringen av rådgivningen i skolen i Norge Vol. SINTEF A13861.
- Cresswell, J. W. (2014). Collecting Qualitative Data. I J. W. Cresswell (red.), *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (s. 225-259). Harlow: Pearson Education Limited.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- De Nasjonale Forskningsetiske Komiteene. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi Hentet fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Forskrift Til Opplæringsloven. (2008). *Rett til nødvendig rådgivning*. Lastet ned fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_24#KAPITTEL_24.
- Gravås, T. F. & Gaarder, I. E. (2011). *Karriereveiledning*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Grøtta, V. (2004). Introduksjon. I K. H. Jørgensen (red.), *Karriereveiledning - En kort innføring i teori og praksis*. Oslo: Karrieresenteret ved UiO.
- Jobbforalle, C. (2017). Forside Hentet fra <https://www.jobbforalle.no/>
- Johannessen, E., Vedeler, L. & Kokkersvold, E. (2010). *Rådgivning : tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Jørgensen, K. H. (red.). (2004). *Karriereveiledning - En kort innføring i teori og praksis*. Oslo: Karrieresenteret ved UiO.
- Kirkebæk, B. (2009). At veilede ud fra et relationistisk perspektiv - fra ekspertvældet til vidensdeling. I M. Brekke & K. Søndena (red.), *Veiledningskvalitet* (s. 107-120). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kompetanse Norge. (2016). Forside Hentet fra <https://www.kompetansenorge.no/>
- Kristiansen, A. (2008). Hva skiller en veiledningssamtale fra andre samtaler? veiledningssamtalens egenart og etiske utfordringer. I S. B. Eide, H. H. Grelland, A. Kristiansen, H. I. Sævareid & D. G. Aasland (red.), *Til den andres beste* (s. 24-40). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Landsorganisasjonen I Norge. (2011). Livslang karriereveiledning i utdanning og arbeidsliv *Rapport utarbeidet av arbeidsgruppen LO* Lastet ned fra http://www.lo.no/Documents/Utdanning/livslang_laringsrapport_karriereveiledning.pdf
- Lassen, L. (2014). Spesialpedagogisk rådgivning IE. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 170-187): Cappelen Damm AS.

- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Mathisen, P. & Høigaard, R. (2004). *Veiledningsmetodikk : en håndbok i praktisk veiledningsarbeid*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Norsk Senter for Forskningsdata, N. (2017). Krav om samtykke Hentet fra <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/samtykke.html>
- Nou 2001:22. (2001). Fra bruker til borger- En strategi for nedbygging av funksjonshemmende barrierer Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/1e18b045dd9346849813392b34c9cdc1/no/pdfa/nou200120010022000dddpdfa.pdf>
- Nou. (2016). Norge i omstilling - Karriereveiledning for individ og samfunn Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-7/id2485246/sec1>
- Opplæringslova. (2002). *Elevane sitt skolemiljø*. Lastet ned fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11.
- Plant, P. (2004). Quality in Career Guidance: Issues and Methods. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4(2), 141-157. Lastet ned fra <http://link.springer.com/article/10.1007/s10775-005-1023-0>
- Plant, P. (2012). Quality assurance and evidence in career guidance in Europe: counting what is measured or measuring what counts? *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 12(2), 91-104. Lastet ned fra <http://link.springer.com/article/10.1007/s10775-011-9195-2>
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold - Samfunnsvitenskaplig forskning og kvantitativ metode* Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Røknes, O. H. & Hanssen, P.-H. (2012). *Bære eller Briste - Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Sansetap. (2017). Forside Hentet fra <http://www.sansetap.no/>
- Svendsrud, A. (2015a). Hva er karriereveiledning? - Fra jobbmach til karriereferdigheter. I A. Svendsrud (red.), *Karriereveiledning i et karrierelæringsperspektiv* (s. 22-28). Oslo: Universitetsforlaget.
- Svendsrud, A. (2015b). *Karriereveiledning i et karrierelæringsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Søndenå, K. (2009). Absolutt veiledning - om ontologisk kvalitet og elastisk refleksjon. I M. Brekke & K. Søndenå (red.), *Veiledningskvalitet* (s. 17-29). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Tangen, R. (2014). Tilnærmingsmåter og termer i spesialpedagogikk - en introduksjon. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 17-32): Cappelen Damm AS.
- Unge Funksjonshemmede. (2011). *Nytt liv i arbeidslivet: En utredning for unge funksjonshemmede om sysselsetting av funksjonshemmet og kronisk syk ungdom*. Oslo: Unge funksjonshemmede.
- Utdanning.No. (2017). Oppfølgingstjenesten Hentet fra https://utdanning.no/tema/hjelp_og_veiledning_nyttig_informasjon/oppfolgingstjenesten
- Vest Agder Fylkeskommune. (2017). *Rammeplan for spesialundervisning* Lastet ned fra <http://www.vaf.no/media/6213594/Rammeplan-for-spesialundervisning.pdf>.
- Vorum, K. S. (2014). Veiledning, kunnskapssyn og danning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*(98), 26-35.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B. & Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics of Human Communication. A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*. London: Norton & Company

World Health Organizaton. (2016). Disability and health Hentet fra
<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs352/en/>

Vedlegg 1:

Forespørsel om deltakelse i en undersøkelse om karriereveiledning.

Jeg henvender meg til deg med spørsmål om å delta i en intervjuundersøkelse om karriereveiledning i videregående skole. Jeg er masterstudent ved Universitet i Agder og er i ferd med å skrive den avsluttende masteroppgaven. Tema for oppgaven er *karriereveiledning for elever med nedsatt funksjonsevne*. Formålet med masteren er å se nærmere på kvaliteten i karriereveiledningen, og hvordan veilederen kan hjelper elever med nedsatt funksjonsevne til å ta reflekterte valg angående utdanning eller arbeid.

Intervjuet vil ta cirka en time. Tid og sted for intervjuet blir avklart etter avtale. For å kunne registrere og dokumentere intervjuene vil jeg ta i bruk intervjuguide og lydopptaker. I tillegg vil jeg ta notater underveis i intervjuet.

Det er frivillig å delta i intervjuprosessen og du kan trekke deg når som helst i prosessen, uten å gi grunn. Alle lydfiler og notater vil bli slettet umiddelbart om du ønsker å trekke deg. Den innsamlede informasjonen vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert. Da på en slik måte at ingen av informantene vil bli gjenkjent i den fullførte oppgaven. Alle lydfiler og notater vil bli slettet i slutten av mai.

Det vil ikke bli samlet inn noen personopplysninger som kan være identifiserbare. Dette gjør at masteroppgaven ikke er meldepliktig til norsk senter for forskningsdata (NSD).

Hvis det er noen spørsmål angående oppgaven eller prosessen kan jeg kontaktes via e-post: mariedenice@gmail.com eller mobil: 993 88 107. Eller du kan ta kontakt med min veileder Anne Dorthe Tveit via e-post: anne.d.tveit@uia.no

Med vennlig hilsen

Marie Denice Jordbru

Kaserneveien 24D

4630 Kristiansand S

Vedlegg 2:

INTERVJUGUIDE

Semistrukturert intervju.

Hovedtemaer:

- **Veilederens bakgrunn og motivasjon**
- **Erfaringer**
- **Karriereveiledningens betydning**
- **Kunnskaper i teori og praksis**

TEMA	- EKSEMPEL PÅ SPØRSMÅL
Veilederens bakgrunn og motivasjon	<ul style="list-style-type: none"> - Hva gjorde at du valgte å arbeide som utdannings og yrkesveileder? - Hvilken kompetanse har du? - Hvor lenge har du arbeidet som karriereveileder? - Hva er dine oppgaver som karriereveileder?
Erfaringer	<ul style="list-style-type: none"> - Kan du beskrive to eller tre veiledningsforløp med en elev med nedsatt funksjonsevne? - Kan du beskrive hvilken betydning karriereveiledningen hadde for disse elevene? - Hvilke utfordringer står disse elevene ovenfor?? - Kunne du hjelpe dem med disse utfordringene?
Kunnskaper i teori og praksis	<ul style="list-style-type: none"> - Er det en forskjell mellom det å veilede en «normal» elev kontra en med nedsatt funksjonsevne? <ul style="list-style-type: none"> o På hvilken måte da? - Hvilke kunnskaper bør en veileder vite i møte med en elev med nedsatt funksjonsevne? - Hvilke forberedelser gjør du i møte med en med nedsatt funksjonsevne? - Hvem samarbeider du med?

	<ul style="list-style-type: none">- Hvilke erfaringer har du med et tverrfaglig samarbeid med de andre organisasjonene som arbeider med å hjelpe personer ut i arbeid eller videreutdanning?<ul style="list-style-type: none">o Eksempler: NAV, karrieresentre eller IA.- Hvilke tiltak mener du kunne hjulpet å øke kvaliteten i veiledning?
Karriereveiledningens betydning	<ul style="list-style-type: none">- Kan du beskrive hvordan du vil legge til rette for en god veiledning?- Hvordan kan karriereveiledning hjelpe elevene du møter?- Hvilken betydning mener du karriereveiledning har for elevene?- Hvilken betydning tror du karriereveiledning har for en med nedsatt funksjonsevne?
Noe å tilføye	<ul style="list-style-type: none">- Har du noe mer du ønsker å dele?

Vedlegg 3:

Søker intervju til masteroppgaven

Hei

Mitt navn er Marie Denice Jordbru og studerer master i pedagogikk ved Universitet i Agder.

Tema for masteroppgaven er *karriereveiledning i videregående skole*. Formålet er å se nærmere på kvaliteten i karriereveiledningen og hvordan veilederen hjelper elever med nedsatt funksjonsevne til å ta reflekterte valg rundt videre utdanning eller arbeid..

På grunnlag av dette ønsker jeg å intervju noen rådgivere om deres profesjonelle erfaringer, da særlig i møte med elever med nedsatt funksjonsevne.

Spørsmålet blir da om det er en eller to ved deres videregående skole som er villig til å bli intervjuet? Intervjuet vil ha en varighet på 30 min. til 1 time.

Med vennlig hilsen

Marie Denice Jordbru